

PROPUESTA DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LOS TEXTOS ESCRITOS POR EL ALUMNADO DE SEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Alumna: **Marta Almoril Porras**

Tutora: **Susana Sánchez Rodríguez**



Trabajo Fin de Máster

**Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del
Docente**

Facultad de Educación

Universidad de Cádiz

Septiembre 2020

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	3
2.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
2.1	La calidad de un texto.....	4
2.2	Evaluación de la calidad de las composiciones escritas	6
2.2.1	<i>Condicionantes de evaluación en las composiciones escritas</i>	<i>6</i>
2.2.2	<i>Criterios o indicadores de evaluación de las composiciones escritas.....</i>	<i>7</i>
2.2.3	<i>Instrumentos de evaluación de la calidad de las composiciones escritas</i>	<i>11</i>
2.3	La calidad de las composiciones escritas por el alumnado de Educación Primaria y Secundaria	14
2.4	Didáctica del proceso de escritura	16
2.4.1	<i>El proceso de escritura</i>	<i>16</i>
2.4.2	<i>Didáctica de la escritura en el aula</i>	<i>19</i>
2.5	Investigaciones que pretenden mejorar las composiciones escritas del alumnado	23
2.6	La revisión en la didáctica del proceso de escritura	31
3.	JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DE LA INVESTIGACIÓN.....	35
4.	DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	38
4.1	Contexto.....	38
4.2	Metodología de investigación.....	39
4.3	Instrumentos de recogida de información	41
4.4	Programación de la investigación.....	55
4.5	Propuesta del Programa de Actuación: “EstraRevi” - Estrategias de Revisión para la Mejora de la Calidad de los Escritos	56
4.6	Diseño de análisis de datos.....	67
5.	CONCLUSIONES.....	69
5.1	Resultados y conclusiones esperadas del futuro proyecto de investigación.....	69
5.2	Conclusiones finales del Trabajo Fin de Máster	69
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento presenta un futuro proyecto de investigación para el ámbito educativo con la finalidad de resolver el problema del déficit en la calidad de los textos escritos por el alumnado de sexto curso de Educación Primaria (Arbiol Solaz y Paulo Noguera, 2016; Arévalo Mezarina, 2017; Camelo González, 2010; Fernández de Haro et al., 2009). Por esta razón, se plantea el diseño de un programa sobre estrategias de revisión, titulado “EstraRevi”. El objetivo es guiar al alumnado mediante la actuación del docente hacia una calidad textual fundamentada en la idea de que un texto de calidad produce una eficaz comunicación (Albarrán Santiago, 2009; Cassany et al., 2003; Tolchinsky y Castillo, 2016). Por tanto, contribuye así a que el alumnado vaya adquiriendo la Competencia en Comunicación Lingüística, necesaria para el desarrollo vital, social y académico.

La implantación de este programa se inserta dentro del diseño de una investigación cualitativa con una metodología de investigación-acción y cuyos instrumentos de recogida de datos son: rejilla de observación, rúbrica, notas de campo y entrevista semiestructurada. La elección de una investigación de carácter cualitativo se fundamenta en comprender el contexto natural donde se desarrollará el programa desde las actuaciones y significados de los participantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición de textos. La opción por una investigación-acción se sustenta en el propósito de cambiar una situación dada, comprendiéndola, reflexionándola y aportando una mejora en la formación del profesorado sobre la didáctica de estrategias de revisión en la escritura como técnica que ayudará a mejorar la calidad de los textos compuestos por el alumnado de edades comprendidas entre 11-12 años.

En esta ocasión, se ha optado por realizar una propuesta de investigación a modo de diseño sin su aplicación práctica debido al impacto de la COVID-19 durante el curso 2019/2020 que ha ocasionado la imposibilidad de acceso a los centros educativos. Por ello, se ha cuidado el trabajo de fundamentación teórica y la calidad del diseño de la investigación.

A continuación, se desarrollan los diversos apartados que conforman el futuro proyecto de investigación: fundamentación teórica, justificación del valor de la investigación, diseño de la propuesta de investigación, conclusiones y referencias bibliográficas.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 La calidad de un texto

La búsqueda por determinar la “calidad” de una composición escrita se fundamenta en establecer las directrices que permitan analizar las composiciones escritas por el alumnado y asentar las pautas que posibiliten guiarles a elaborar textos con mayor eficacia comunicativa. Para ello, es necesario realizar una indagación profunda sobre los significados que diversos investigadores y teóricos han otorgado al término “calidad de un texto”.

Según la Real Academia Española (2020), el vocablo “calidad” engloba diversas acepciones. Los significados más apropiados para asociarlo al ámbito del texto serían: “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” y “adecuación de un producto o servicio a las características especificadas”. En otras palabras, una composición textual debe cumplir con una serie de componentes que determinan su calidad, y a su vez, cada género discursivo debe adaptarse a sus rasgos. Por consiguiente, se podría resumir que la calidad de una composición es una valoración en función de cómo deberían desarrollarse los rasgos textuales propios del género discursivo constituido. De esta forma, se estaría aludiendo a términos de “adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística” (Cassany et al., 2003, p. 316).

Tabla 1.
Comparación de definiciones sobre propiedades discursivas como parámetros evaluables de la calidad de una composición escrita.

Propiedades discursivas	Definición (Sotomayor et al., 2015)	Definición (Cassany et al., 2003)
Adecuación a la situación comunicativa	“Las variables contextuales que inciden en el resultado final de la comunicación: propósito comunicativo, destinatario, características del contexto, relación entre los interlocutores, posición social de los involucrados” (p. 23).	“El conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística” (p. 317), el “propósito comunicativo” (p. 318), el “tratamiento personal” (p. 318), el “nivel de formalidad” (p. 318) y el “grado de especificidad” (p. 318).
Coherencia	“La cualidad de los textos que permite que sus lectores les asignen un sentido global completo a partir de la construcción de relaciones de sentido de sus diferentes partes” (p. 24).	“Dominio del procesamiento de la información” (p. 318). “Establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc.)” (p. 319).
Cohesión	“Los diferentes mecanismos gramaticales para mantener las oraciones del texto unidas entre sí” (p. 25).	“Las articulaciones gramaticales del texto” (p. 323). Estas incluirían el uso de sinónimos, pronombres, adverbios, elipsis, determinantes, conectores textuales, la puntuación, las relaciones de tiempo y significado, etc.
Estructura / Superestructura	Estructura: “Organiza la información de un modo particular para cumplir su función comunicativa” (p. 26)	“La superestructura es la forma como se presenta en un texto determinado esta información” (p. 320).

Estilística	“Engloba los diversos recursos verbales, retóricos, literarios y comunicativos que se utilizan para producir textos” (p. 328)
Presentación	“Convenciones sociales que determinan cómo se han de presentar: formato, márgenes, encabezamiento, tipos de letra, etc.” (p. 332).

Nota. Elaboración propia.

De hecho, la adecuación de las propiedades textuales al género discursivo es una medida para determinar la calidad de un texto. Por ejemplo, Albarrán Santiago (2009) determina el concepto de calidad en términos de “funcionalidad, eficiencia y eficacia” (p. 26). Cassany et al. (2003) hacen alusión a la calidad de la información en cuanto al desarrollo de las ideas. Tolchinsky y Castillo (2016) manifiestan que un texto es de calidad cuando existe una adecuada relación entre intención y forma.

Tabla 2.
Conceptualización del término calidad textual según diversos autores.

Autores	Calidad Textual
Albarrán Santiago (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionalidad: Cumplimiento de los objetivos tanto del escritor como del lector con el texto. • Eficacia: Concordancia entre los procedimientos que se activan en el proceso de la escritura y las características de la composición escrita en función de sus propiedades textuales, aspectos gramaticales y convenciones sociales. • Eficiencia: Comparativa entre la cantidad de tiempo usado y la redacción del discurso.
Cassany et al. (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Ideas completas/subdesarrolladas: La idea puede ser comprensible sin información adicional, por tanto, siendo precisa y clara. • Palabras sobrecargadas: Combinación adecuada de expresiones y palabras en función de sus connotaciones y significados. • Tipos de formulación: Diferenciar y compaginar “las formulaciones generales, los ejemplos, los datos numéricos, los comentarios y las interpretaciones” (p. 320), para ofrecer el sentido global de lo que se quiere transmitir.
Tolchinsky y Castillo (2016)	No ens referim a distingir entre incorrecte i correcte, sinó a jutjar la manera com s’expressa allò que es vol dir —aconseguir una redacció amb més gràcia i sentit; no només tenint en compte què es diu, sinó com es diu [No nos referimos a distinguir entre incorrecto y correcto, sino a juzgar la forma en que se expresa lo que se quiere decir -conseguir una redacción con más gracia y sentido; no solo teniendo en cuenta qué se dice, sino cómo se dice]. (p. 58)

Nota. Elaboración propia.

No obstante, la calidad de un texto no solo se evalúa con el producto final sino también con el proceso ejecutado. En este sentido, Albarrán Santiago (2009) introduce el término eficacia. Esta se logra cuando “el escritor pone en marcha todos los procesos asociados con la composición escrita” (p. 27). En otras palabras, cuando el individuo planifica, textualiza y revisa de acuerdo a sus objetivos y a las convenciones de la lingüística y la sociedad en la que se encuentra.

Esta idea de asociar la calidad de un texto con su proceso de composición es también secundada por Arbiol Solaz y Paulo Noguera (2016). Ellas entienden que una escritura de calidad es aquella “en la que intervienen varias operaciones cognitivas y metacognitivas que permiten componer un texto comunicativamente eficaz en la situación en que se inserta, dotado de unas determinadas cualidades o características textuales que le confieren la denominación de *texto*” (p. 14). Por consiguiente, los

procedimientos cognitivos llevados a cabo y el resultado del producto final conjugados adecuadamente dan como resultado un texto de calidad.

En conclusión, se podría deducir que existen dos puntos de vista para definir la calidad de un texto escrito. Uno enfocado únicamente a la estimación final del producto respecto a sus rasgos textuales y otro haciendo referencia tanto a los procesos cognitivos que se activan para producirlo como al producto final.

En efecto, las investigaciones que han estudiado la calidad de los textos escritos por el alumnado han estado dirigidas hacia estas dos ramas. Por un lado, los estudios centrados en la composición final se dedican a evaluar la coherencia, la organización de las ideas y la estructura, y por otro lado, aquellos dirigidos hacia el proceso valoran aspectos de planificación, revisión, actitudes, autorregulación y autoeficacia (Canedo García et al., 2014).

A continuación, se presentan las investigaciones que han evaluado la calidad de los escritos elaborados por el alumnado de Educación Primaria con la finalidad de conocer los factores que se han tomado en cuenta en esas valoraciones, los indicadores que se han utilizado como medida y los instrumentos usados. El conocimiento sobre estos aspectos permitirá profundizar en las dimensiones sobre rasgos textuales que se deben tener en cuenta en estas edades.

2.2 Evaluación de la calidad de las composiciones escritas

2.2.1 Condicionantes de evaluación en las composiciones escritas

Antes de entrar en criterios e indicadores de evaluación que establece la normativa, utilizan los maestros y aquellos que emplean los investigadores para evaluar la calidad de las composiciones escritas del alumnado en edad escolar, se hace necesario señalar una serie de aspectos que pueden determinar la evaluación que se realice sobre los textos escritos.

Tolchinsky y Castillo (2016) resaltan que existen cuatro factores que marcan la evaluación de la escritura: la perspectiva, la granularidad, el nivel de medición y la dinámica. Esto significa que la evaluación de una composición escrita no depende solo de la valoración que se realiza del texto sino también se ve influida de manera indirecta por elementos externos como: los agentes que la realizan, la forma en qué se efectúa, las medidas que se toman y la interacción que se produce.

Tabla 3.
Condicionantes de evaluación de la escritura.

Condicionantes	Explicación
Perspectiva	Hace alusión al sujeto que evalúa la composición. Ese puede ser interno (es decir, quién se inserta en el proceso de escritura estableciendo el tema o asunto de la redacción) o externo (cuando la redacción es estudiada por un agente no introducido en el proceso, y únicamente obtiene el producto final).
Granularidad	Se refiere a la profundidad del análisis. Esta puede ser de una forma general u holística, de forma global siguiendo unos criterios o teniendo en cuenta aspectos concretos a evaluar.
Nivel de medición	Quiere decir si se mide según parámetros cualitativos mediante un mensaje verbal como una escala de excelente hasta pobre o cuantitativo si se traduce a una escala numérica o de intervalo según un aspecto concreto.
Dinámica	Es la forma que puede ser evaluado mediante la interacción entre profesor-alumno, en grupo guiado por el profesor o entre parejas asumiendo cada par una función concreta.

Nota. Elaboración propia. Contenido basado en Tolchinsky y Castillo (2016).

Además de estas dimensiones, Charney (1984, citado en Tolchinsky y Castillo, 2016) alude a otros cuatro factores: el contenido, el contexto, el propósito y la edad del escritor. Estos se podrían interpretar en términos de grado de dificultad del contenido, el ambiente donde se desarrolle, la intención de la evaluación y los años del sujeto que escribe. Esta última característica, la edad de quien escribe, es imprescindible para la implementación de un programa de actuación, para el desarrollo de la escritura y para el proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

Concretamente, centrando el foco de atención en este último aspecto, el alumnado que cursa Educación Primaria irá asimilando un conocimiento progresivo del lenguaje escrito, interiorizando las funciones semánticas, morfosintácticas y pragmáticas de la lengua (López Verdugo y Ridao Ramírez, 2012). A medida que avanza de curso, el alumnado adquirirá una mayor precisión y variedad de vocabulario, realizando adecuadas relaciones a nivel oracional e ideográfico y será más consciente en el uso de su lenguaje adaptándose al contexto, a los destinatarios, a las propiedades y características del discurso desde un nivel intelectual o cognitivo del lenguaje (López Verdugo y Ridao Ramírez, 2012).

Una vez revisados estos atributos que determinan la evaluación que se realiza sobre la calidad de las redacciones, se expondrán aquellos criterios e indicadores de evaluación que se han tenido en cuenta para valorar las composiciones escritas del alumnado de Educación Primaria, tanto a nivel de escuela como de investigación.

2.2.2 *Criterios o indicadores de evaluación de las composiciones escritas*

En ocasiones algunos docentes tienen la incertidumbre sobre qué valorar en los textos escritos por el alumnado (Morales Ardaya, 2004). Por ello, resulta necesario realizar una revisión a nivel de escuela y de investigación sobre qué dimensiones se consideran para valorar las redacciones del alumnado de Educación Primaria.

Desde el ámbito de la escuela, los criterios de evaluación que se contemplan para evaluar las composiciones escritas del alumnado en la Comunidad Autónoma de Andalucía se encuentran divididos en función del ciclo escolar y del bloque de contenidos de las áreas, y están recogidos en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

Tabla 4.
Criterios de evaluación del bloque 3: Comunicación escrita: Escribir, del área Lengua Castellana y Literatura.

1 ^{er} ciclo	2º ciclo	3 ^{er} ciclo
CE.1.9. Redactar, reescribir y resumir diferentes tipos de textos relacionados con la experiencia infantil, atendiendo a modelos claros con diferentes intenciones comunicativas, aplicando las normas gramaticales y ortográficas sencillas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación y los aspectos formales de los diferentes textos, desarrollando el plan escritor mediante la creación individual o grupal de cuentos, tarjetas de conmemoración, realizando una lectura en público. (p. 180)	CE.2.10. Planificar y escribir, con ayuda de guías y la colaboración de sus compañeros, textos de los géneros más habituales con diferentes intenciones comunicativas, para desarrollar el plan escritura, manteniendo la estructura de los mismos, con un vocabulario apropiado, atendiendo a los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas y haciendo uso de las TIC como recurso para escribir y presentar sus producciones. (p. 194)	CE.3.10. Planificar y escribir textos propios en diferentes soportes respetando las normas de escritura, ajustándose a las diferentes realidades comunicativas, empleando estrategias de búsqueda de información y organización de ideas, utilizando las TIC para investigar eficientemente y presentar sus creaciones, mediante proyectos realizados a nivel individual o en pequeño grupo, cuidando su presentación y empleando el diccionario en diversos soportes para clarificar el significado, uso y la ortografía de las palabras. (p. 208)
“CE.1.10. Mostrar interés por escribir correctamente de forma personal, reconociendo y expresando por escrito sentimientos y opiniones que le generan las diferentes situaciones cotidianas” (p. 181).		“CE.3.11. Mejorar y mostrar interés por el uso de la lengua desarrollando la creatividad y la estética en sus producciones escritas, fomentando un pensamiento crítico y evitando un lenguaje discriminatorio” (p. 209).

Nota. Elaboración propia. Contenido extraído de la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía

Desde una perspectiva global dentro del currículo de Andalucía, es relevante señalar que en los tres ciclos existen cuatro ideas permanentes relacionadas con la evaluación de una composición escrita: ortografía, intención comunicativa, presentación y escritura individual y grupal. Considerando el tercer ciclo por interés de la investigación, las concepciones más relevantes podrían ser: planificar, escribir, textos, realidades comunicativas, búsqueda de información, organización de ideas, normas de escritura, TIC (investigación y presentación), diccionario, creatividad, estética y pensamiento crítico.

Desde un contexto más específico, el aula, algunos investigadores han estudiado qué evalúan los maestros en los documentos escritos por el alumnado de Educación Primaria con la finalidad de discriminar si consideran la calidad de una redacción con todos sus factores. La mayoría de los estudios afirman que los docentes evalúan las composiciones de sus alumnos centradas en aspectos ortográficos y gramaticales (Fernández et al., 2016; Gutiérrez, 2006; Tolchinsky y Castillo, 2016). Por tanto, realizando una evaluación bastante sesgada y muy formal.

Es muy común el considerar que la escritura se reduce a los aspectos puramente gráficos (ortografía, caligrafía, diseño de la página...). Incluso muchos docentes consideran como únicamente evaluable la calidad ortográfica de un texto. Ello es fácilmente comprensible: la ortografía es lo más visible de un escrito. (Morales Ardaya, 2004, p. 39)

Tabla 5.
Investigaciones sobre qué consideran los maestros evaluables y cómo realizan la evaluación.

Investigaciones	Factores evaluables	Modo de evaluar
Fernández et al. (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografía. • Gramática. Estas predicen la nota final del escrito.	<ul style="list-style-type: none"> • Sustituciones (de lo incorrecto a lo correcto). • Comentarios negativos, globales y poco precisos.
Gutiérrez (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación • Ortografía 	
Tolchinsky y Castillo (2016)	Si la composición carece de errores ortográficos y gramaticales, los maestros evalúan: <ul style="list-style-type: none"> • Globalidad del texto. • Organización del contenido. • Adecuación a la situación comunicativa. 	

Nota. Elaboración propia.

Morales Ardaya (2004), a partir de su experiencia en el aula y de la indagación que realiza, propone una guía detallada y sencilla como ayuda a los profesores, donde establece que en todo texto habría que valorar cinco dimensiones: grafía, vocabulario, gramática y cohesión y estructura.

Tabla 6.
Categorías evaluables de una redacción.

Categorías evaluables	Subcategorías evaluables	Aspectos concretos a evaluar
Grafía	Ortografía	Uso adecuado de las letras
		Uso adecuado de las tildes
		Uso adecuado de la puntuación
		Separación adecuada de las palabras
	Caligrafía (sólo en textos manuscritos)	
	Diseño de páginas	Sangrías
		Márgenes
		Espacio interlineal
		Distribución de párrafos o columnas
Vocabulario	Propiedad	Significados correctos
		Adecuación al carácter formal del texto
	Variedad	Diversidad léxica
		Amplitud del léxico
Gramática y Cohesión	Concordancia	Género correcto (masculino, femenino)
		Número correcto (singular, plural)
		Persona correcta (primera, segunda, tercera)

	Uso adecuado de los anafóricos o tematizadores	<p>Demostrativos</p> <p>Relativos (pronombres: que, quien, el cual; adverbios: donde, cuando, como...)</p> <p>Sustitutos léxicos (sinónimos, contiguos semánticos)</p>
	Uso adecuado de los conectores o conectivos	<p>Preposiciones (a, ante, bajo, con, contra, de, desde...)</p> <p>Conjunciones (y, pero, o, porque, por tanto, para que...)</p> <p>Organizadores (primeramente, a continuación, por otra parte...)</p>
Estructura	Adecuación del orden o materia discursivos	Narración, descripción....
	Adecuación del género o tipo de texto	Ensayo, carta, artículo, informe...
	Proporción y ubicación de las partes	Inicio-desarrollo-cierre; ejemplos...

Nota. Elaboración propia. El contenido de la tabla es extraído de Morales Ardaya (2004, p. 40).

Como indicadores de valoración de la calidad de una composición escrita, los diferentes estudios de investigación han usado distintos criterios dependiendo de la edad del escritor que actuaba como participante. Comenzando en las edades primeras (6-7 años) con dimensiones más centradas en vocabulario, hasta edades más tardías (11-12 años) considerando aspectos de organización y elaboración de ideas y adecuación.

Tabla 7.

Los indicadores de evaluación de calidad textual en función de investigaciones y edad del escritor.

Investigaciones	Indicadores de evaluación de calidad textual	Curso (Edad)
Sánchez Abchi y Borzone (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Extensión (longitud del texto). • Variedad de vocabulario (diversidad léxica). 	Primero (6-7 años)
Tolchinsky y Castillo (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Extensión. • Variedad de vocabulario. • Adecuación a los rasgos propios de la clase o género textual. • Aspectos gráficos y ortográficos. 	Tercero (8-9 años)
Arbiol Solaz y Paulo Noguera (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión. • Coherencia. 	Sexto (11-12 años)
Camelo González (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de conectores. • Profundización del contenido. • Adecuación de la intencionalidad. • Estructura del texto. 	Sexto (11-12 años)
Martínez Álvarez (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Elección del contenido (ideas relevantes). • Incorporación de la información (conexión entre las ideas y cantidad de conexiones). • Composición del conocimiento (copia o paráfrasis). 	Sexto (11-12 años)

Nota. Elaboración propia.

Así mismo, algunos estudios no solo han establecido criterios de evaluación para juzgar las redacciones finales del alumnado, sino que también se ha tenido en cuenta todo el proceso de composición, como el caso de Robledo et al. (2016) que consideraron tanto el producto final como los borradores del alumnado de sexto de Educación Primaria.

Tabla 8.
Dimensiones y criterios de evaluación utilizados en la investigación de Robledo et al. (2016) en función del formato: borrador o producto final.

Composición escrita	Dimensiones	Criterios
Borrador		<ul style="list-style-type: none"> • Productividad. • Estructura. • Presencia de introducción. • Desarrollo. • Conclusión. • Consideración de audiencia • Contemplación de objetivo.
	"Medidas basadas en el texto" (p. 558)	<ul style="list-style-type: none"> • Productividad. • Estructura. • Coherencia.
Redacción final		<ul style="list-style-type: none"> • Estructura • Coherencia • Calidad
	"Medidas basadas en el lector" (p. 558)	

Nota. Elaboración propia.

En resumen, aunque el currículo haga alusión al desarrollo del plan de escritura, la mayoría de los maestros continúan centrándose en factores de ortografía y gramática por su evidente visualización y por ser un aspecto predominante en la enseñanza de la lengua durante los cursos de Educación Primaria. Así mismo, los criterios de evaluación que se presentan a nivel de investigación difieren de los que se contemplan a nivel de aula en cuanto a la dimensión calidad textual. Las investigaciones se encuentran mayoritariamente más interesadas hacia la organización de las ideas, la variedad léxica, la generación de información y la adecuación al tema y al contexto.

La información de criterios e indicadores de evaluación no es solo importante para medir la calidad textual de una redacción, también se deben considerar los rasgos del instrumento que determine esa característica, en función de la información que se quiera obtener, la exactitud, la intencionalidad, etc.

2.2.3 Instrumentos de evaluación de la calidad de las composiciones escritas

El uso de un instrumento adecuado condicionará la valoración que se realice sobre la calidad de la composición escrita. Por ello, es importante que los maestros conozcan y usen herramientas concretas de evaluación que les ayuden a determinar la calidad de las composiciones escritas de su alumnado, les permitan guiar su práctica educativa e impulsen su reflexión.

Tabla 9.
Instrumentos para evaluar la calidad de una composición escrita en alumnado de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Autores	Instrumento de evaluación	Curso
Morales Ardaya (2004)	<p>“Guía de puntuación” (p. 42) divide en 7 niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel 6: Foco claro y distinto, contenido sustancial, específico y/o ilustrativo, ideas complejas que están particularmente bien desarrolladas, organización obviamente controlada y/o sutil, presencia de la voz del escritor en el tono, la estructura de la oración y la elección del léxico y pocos errores gráficos y gramaticales. (p. 42) • Nivel 5: “Foco claro, contenido específico e ilustrativo, organización lógica y apropiada, precisión y variedad en la estructura oracional y en la elección del léxico y algunos errores gráficos y gramaticales” (p. 42). • Nivel 4: Foco adecuado (aceptable), contenido suficiente, organización adecuada (aceptable), cierta precisión y variedad en la estructura oracional y en la elección del léxico, errores gráficos y gramaticales no lo suficientemente severos para interferir de manera importante con el propósito del autor. (p. 42) • Nivel 3: “Foco vago, contenido limitado a una lista, repetición o mera secuencia de ideas, organización inconsecuente, variedad limitada de la estructura oracional y la elección del léxico y debilidades recurrentes en la grafía y en la gramática” (p. 42). • Nivel 2: “Foco confuso, contenido superficial, organización confusa, carencia de variedad en la estructura oracional o en la elección del léxico, errores gráficos y gramaticales que interfieren gravemente con el propósito del autor” (p. 42). • Nivel 1: “Ausencia de foco, ausencia de contenido relevante, ausencia de organización, control no perceptible sobre la estructura oracional o la elección del léxico y errores gráficos y gramaticales tan graves que las ideas son difíciles, si no imposibles, de comprender” (p. 42). • No calificable: Es ilegible: es decir, incluye tantas palabras indescifrables que no puede atribuirse sentido a la oración, o es incoherente: es decir, las palabras son legibles pero la sintaxis está tan desvirtuada que no tienen sentido, o el papel está en blanco. (pp. 42-43) 	General (Educación Primaria)
	<p>Escala de estimación para evaluar textos expositivos divide en 9 dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pulcritud, orden. • Caligrafía, legibilidad. • Pertinencia de la información. • Veracidad y fidelidad de la información. • Originalidad del texto. • Coherencia y cohesión. • Extensión del texto (nº de palabras). • Corrección del lenguaje. • Referencias. <p>Recomienda que cada dimensión se fragmente en una escala de cinco niveles.</p>	
Sotomayor et al. (2015)	<p>Tres rúbricas analíticas en función de tres géneros discursivos: cuento, carta de solicitud y noticia; y fragmentadas en 4 niveles. Los criterios de cada rúbrica eran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación a la situación comunicativa. • Coherencia. • Cohesión (conectores). • Estructura. 	3º a 5º (Educación Primaria)
	<p>Lista de control (presencialidad o no de los indicadores establecidos). Las dimensiones fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación. • Título. • Estructura. • Coherencia-cohesión. • Gramática. • Recursos estilísticos. • Morfosintaxis. • Ortografía. • Tipos de textos. • Creatividad. 	
Calaforra Faubel (2018)		5º y 6º (Educación Primaria)

Calaforra Faubel (2018)	<p>Una escala de cinco puntos para calificar la longitud del texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “0: Texto inaceptable (no ha escrito nada o casi nada)” (p. 220). • “1: Texto insuficiente (ha escrito menos de lo razonable para su curso)” (p. 220). • “2: Texto aceptable (ha escrito lo razonable para su curso)” (p. 220). • “3: Texto bueno (ha escrito más de lo razonable para su curso)” (p. 220). • “4: Texto excelente (ha escrito más de lo necesario para su curso)” (p. 220). 	5º y 6º (Educación Primaria)
Trigo Ibáñez et al. (2019)	<p>Varias rúbricas de seis niveles cada una. Las dimensiones fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Adecuación textual y desarrollo de tema. Objetivo del texto, pertinencia del tema, registro lingüístico y objetividad” (p. 52). • “Subcompetencia discursiva. Coherencia y cohesión textual: estructura del texto y mecanismos de cohesión” (p. 52). • “Planificación del escrito. Recogida de datos: recogida de información en la recepción del texto y planificación: elaboración de un esquema previo a la textualización” (p. 52). • “Subcompetencia lingüística. Léxica, gramatical y ortográfica: léxico, gramática, ortografía de las letras, de la acentuación y de los signos de puntuación” (p. 52). • “Habilidades para la preparación y presentación del escrito. Presentación: legibilidad de la letra, regularidad de los renglones, espacio entre párrafos y márgenes” (p. 52). 	6º (Educación Primaria) y 1º (Educación Secundaria Obligatoria)
Albarrán Santiago (2009)	<p>Cinco niveles: “óptimo, alto, modesto, limitado e iniciado” (p. 20)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel óptimo: Adecuada presentación, gramática, uso del lenguaje, género discursivo, tipología textual y contenido temático. • Nivel alto: La composición debe ser clara y concisa a pesar de algunos errores ortográficos, léxicos, morfosintácticos, de adecuación del género y tipología textual y algún fragmento desvinculado con tema • Nivel modesto: Existen errores ortográficos, léxicos y morfosintácticos además de desajustes en la estructura, longitud pequeña del texto y pensamientos y opiniones sin contenido profundo. • Nivel limitado: Un texto con abundancia en incorrecciones gramaticales, ortográficas, léxicas y sintácticas y sin estructura ni organización discursiva. • Nivel iniciado: La composición tiene continuos errores léxicos, morfosintácticos, ortográficos y gramaticales y poco desarrollo de los pensamientos expuestos lo que produce una sensación de desorden y un agrupamiento de ideas sin sentido e inacabadas. 	Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en esta tabla, existe una amplia variedad de instrumentos, desde aquellos que únicamente controlan la apariencia de un elemento (lista de control) hasta los que establecen niveles de progreso más o menos detallados (guía de puntuación, escala y rúbrica). Además, estas últimas herramientas son las más utilizadas en el campo de las evaluaciones tanto a nivel de escuela como de investigación, probablemente, porque posibilita situar al alumnado en un determinado desempeño conociendo con precisión aquello que sabe y aquello que necesita alcanzar.

El hecho de recoger instrumentos incluyendo la etapa de Educación Secundaria se justifica en que el nivel siguiente al que opta el alumnado de sexto curso de Educación Primaria es el instituto. El conocimiento sobre aquello que se podría requerir en esta etapa permitirá ampliar el campo de conocimiento y precisar el nivel que debe alcanzar el alumnado de 11-12 años.

Una vez estudiado los condicionantes, criterios, indicadores e instrumentos de evaluación, se precisa conocer con qué calidad se manifiestan las composiciones escritas por el alumnado de Educación Primaria, específicamente, por el alumnado de sexto curso.

2.3 La calidad de las composiciones escritas por el alumnado de Educación Primaria y Secundaria

Este apartado pretende recoger aquellos logros y carencias que han detectado los investigadores al valorar la calidad de las composiciones escritas por el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. Centrando la atención en la escuela y el instituto por ser la base y comienzo del desarrollo de la escritura, resaltan los estudios de Álvarez Angulo (2006); Arbiol Solaz y Paulo Noguera (2016); Árevalo Mezarina (2017); Camelo González (2010); Gutiérrez (2006); Tolchinsky y Castillo (2016); Trigo Ibáñez et al. (2019), entre otros.

Tolchinsky y Castillo (2016) estudiaron las composiciones escritas por el alumnado de cuarto de Educación Primaria. Los escritos revelaron escasa presencia de signos de puntuación, siendo el punto final el más usado de forma adecuada, y confusión en el uso de las mayúsculas, excepto en situar letra mayúscula después de punto. Igualmente, destacaron por un uso apropiado la inclusión de abundancia de adjetivos para adecuarse al texto descriptivo. Este último elemento parece estar relacionado por un intento del alumnado de acercarse a la tipología textual al identificar un texto descriptivo con la presencia de esa clase de palabra. Este resultado coincide con el estudio de Arbiol Solaz y Paulo Noguera (2016), quienes también observaron que, si la clase de texto o el género discursivo es familiar al alumnado, intentará aplicar aquello que conoce.

De hecho, estas últimas autoras centran su atención en el alumnado de sexto de Educación Primaria. Como aspectos positivos que favorecen la mejora de la calidad textual se encuentran: la motivación, el conocimiento sobre el sentido comunicativo del texto y la rigurosidad en no cometer faltas de ortografía y de gramática. En cuanto a las consideraciones a desarrollar, según estas investigadoras, el alumnado necesita estrategias de adecuación y autocorrección ya que tiene confuso los criterios de corrección textual y presenta dificultades para expresar ideas. Consecuentemente, ellas refuerzan de nuevo la idea de que la escritura en la escuela se reduce a ortografía y gramática.

Otra investigadora que centró su atención en este curso, sexto grado de un colegio público, fue Camelo González (2010) que “observó la ausencia de claridad acerca de los diferentes tipos de textos que se producen, ya que en la escuela usualmente se trabaja la producción de diversos escritos, y su definición pero, no se hace de manera reflexiva” (p. 64). En otras palabras, el alumnado de 11-12 años no diferencia en su escritura el tipo de texto, simplemente escribe en función de sus ideas sin conocer las características propias de cada género discursivo.

Así mismo, autores como Fernández de Haro et al. (2009) detectaron errores de cohesión y coherencia en las composiciones del alumnado de sexto de Educación Primaria, además de faltas de ortografía y de acentuación. En relación a la cohesión, manifiestan que “los fallos más abundantes se producen en el uso de enlaces y en la utilización de signos de puntuación” (p. 158), y con respecto a la coherencia, “los fallos se acumulan principalmente en la selección de la cantidad de información, en el orden de las ideas y en la correcta estructuración de los párrafos” (p. 158).

Arévalo Mezarina (2017) sitúa al alumnado de sexto grado en un rango denominado “nivel en proceso” (p. 58). Esta autora caracteriza este nivel por falta de cohesión, de coherencia y de ortografía (nivel bajo de textualización) y no utilización de estrategias de corrección, de perfeccionamiento ni de adecuación (nivel bajo de reflexión). Igualmente, Concha et al. (2015) resaltaron que al alumnado de quinto grado le supone un gran obstáculo redactar textos expositivos coherentes.

La falta de coherencia en las composiciones textuales del alumnado parece ser reiterada en los resultados de las diversas investigaciones. No obstante, Sotomayor et al. (2015) destacan un matiz con respecto a esta cualidad, ya que consideran que dependiendo del tipo de texto, el alumnado tiene mayor o menor complejidad en desarrollarla. De hecho, afirman que “se ha visto que la coherencia es distinta según el género que se está trabajando y que, en general, a los estudiantes les resulta más fácil lograr textos coherentes en géneros narrativos que en argumentativos” (p. 24).

Continuando con los logros y carencias del alumnado en sus composiciones escritas expuestas en las investigaciones, se traslada el foco de atención a los primeros cursos de la etapa de instituto contrastando si persisten las mismas observaciones.

En primero de Educación Secundaria Obligatoria, Trigo Ibáñez et al. (2019) descubrieron “dificultades por parte del alumnado a la hora de seguir los procesos cognitivos de la escritura (planificación, textualización y revisión del texto centrada en la ortografía)” (p. 57). De hecho, el alumnado desconocía dichos procesos.

Así mismo, en las edades entre 13-14 años, Gutiérrez (2006) detectó que “las producciones de los alumnos eran pobres en sintaxis, en estructuración de párrafos, en léxico, e incluso había algunos alumnos que no completaban las ideas y que pasaban a otra antes de concluir la anterior” (p. 93). De esta forma, se demuestra que el alumnado continúa sin profundizar a la hora de escribir en consideraciones de coherencia y cohesión.

En resumen, el alumnado de la etapa de Educación Primaria parece progresar en niveles de ortografía y gramática, concretamente aspectos de puntuación y acentuación, aunque al final de

etapa todavía comete errores en estas dimensiones. Así mismo, avanza realizando un intento por adaptarse al género discursivo y a la situación comunicativa y aumentando su motivación para hacerse entender.

Sin embargo, la falta de coherencia y de cohesión, incluyendo la estructuración del discurso y la organización, orden y suficiencia de las ideas, continúa manifestándose en los textos que compone el alumnado desde Educación Primaria hasta Secundaria. Así mismo, se evidencia el poco conocimiento que posee sobre el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión) y la falta de estrategias de corrección, adecuación y mejora de sus escritos. Evidentemente, estos aspectos son esenciales para ir construyendo composiciones textuales de calidad como se ha ido comentando en el discurso anterior e ir adquiriendo una cierta independencia y consciencia de su proceso a la hora de crear.

Para comprender las carencias que posee el alumnado en sus composiciones escritas, un enfoque sería acercarse a sus pensamientos, como estudió Álvarez Angulo (2006), entre otros. Él investigó qué entendía el alumnado por composición escrita de calidad, y comenta que “los alumnos suelen asociar la escritura, casi exclusivamente, con aspectos formales y normativos (caligrafía, ortografía) y con la realización de los deberes” (p. 61). Esto demuestra que el alumnado tiene un conocimiento sesgado de los textos que debe componer y que los aspectos a los que se da relevancia en la escuela influyen en las concepciones del alumnado.

La necesidad que demuestran las investigaciones sobre aquellos aspectos que el alumnado debe mejorar y los que ha ido asimilando, hace necesario centrarse en el proceso de escritura con la finalidad de ayudar al alumnado adquirir una escritura que le permita redactar escritos de calidad y reflexionar sobre la práctica docente en las aulas.

2.4 Didáctica del proceso de escritura

2.4.1 El proceso de escritura

La profundización en el conocimiento del proceso de escritura se hace imprescindible tanto para el docente como para el alumnado. Ambos deben ser conscientes de lo que implica la creación de textos, ya sea para aportar las estrategias necesarias o para adquirirlas. Estas permitirán construir géneros discursivos eficazmente comunicativos.

El proceso de escritura engloba términos como comunicación, expresión, cognición, coherencia y corrección. Estos conceptos que agrupa la palabra escritura provienen de los diversos teóricos que

han intentado definir en qué consiste escribir un texto. De hecho, dependiendo de los distintos autores el enfoque del proceso de escritura varía.

Algunos profesionales enfocan el centro de atención partiendo del producto final, es decir, de las propiedades discursivas del texto. Según Cassany (2014), escribir es “ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p. 13). En otras palabras, expresarse de forma escrita es “comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema” (Cassany et al., 2003, pp. 257-259). Estos autores resaltan del proceso de escritura: una organización de ideas, una transmisión de información, un tamaño longitudinal de la composición apropiado y un asunto sobre el que debe tratar.

Otros autores, Flower y Hayes (1981), sitúan el foco en manejar el circuito cognitivo que se activa en el momento de elaborar un texto. Precisamente, ellos definen el proceso de escritura como “a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing” [un conjunto de distintivos procesos cognitivos que escritores orquestan y organizan durante el acto de componer] (p. 366). Es decir, que la redacción de un texto está ligada con una serie de mecanismos del cerebro coordinados y seleccionados por quién compone.

Por tanto, si se quiere ayudar a que el alumnado mejore sus textos hacia una calidad de estos, será elemental tanto adaptarse a las cualidades discursivas del género, aplicándolas de forma adecuada como emplear las estrategias mentales necesarias para que la composición adquiera sentido. Esta variedad de factores convierte el proceso de escritura en un arduo quehacer. Efectivamente, Calaforra Faubel (2018) puntualiza el proceso de escritura como “una tarea compleja que permite expresar ideas y pensamientos de forma ordenada; esto es, transmitir ese conocimiento previo existente, organizarlo, transformarlo y generar nuevos conceptos” (p. 149).

Como se ha comentado el proceso de escritura requiere del funcionamiento de herramientas cognitivas. Concretamente, dentro del modelo cognitivo de la escritura se establecen tres etapas recursivas (Álvarez Angulo, 2006; Camps, 1990, Cassany, 2014; Cassany et al., 2003; Flower y Hayes, 1981). Estas fases reciben distintas denominaciones como “pre-escritura”, “escritura” y “re-escritura” (Rohman y Wleccke, 1964, citado en Camps, 1990, p. 4), “planning, translating, and reviewing” [planificación, traducción y revisión] (Flower y Hayes, 1981, p. 369), “hacer planes, redactar y revisar” (Cassany et al., 2003, p. 265) o “planificación”, “textualización” y “revisión” (Álvarez Angulo, 2006, p. 53). Según Albarrán Santiago (2009), cada una de estas fases implica lo siguiente:

- La planificación se sustenta en una acción cognitiva que activa el escritor con el fin de crear y distribuir sus conocimientos, así como proyectar las metas a alcanzar. Establece la dirección de lo que se aspira a escribir, determina y selecciona el contenido del texto y representa las ideas que se incluirán.
- En la textualización se ponen en marcha “diversos procesos cognitivos para que las ideas, opiniones, conocimientos o información almacenada en la memoria a largo plazo se visualice en el papel” (p. 21), es decir, incluye desarrollar ideas, consultar fuentes externas y vincular concepciones nuevas.
- Durante la revisión el alumnado examina y rehace su propio texto. Además, esta fase está constantemente presente en la planificación y textualización.

Flower y Hayes (1981) para explicar el proceso de redacción se basan fundamentalmente en las siguientes ideas: la persona que escribe tiene un objetivo que puede cambiar a medida que va construyendo su composición y el proceso de composición estimula una serie de mecanismos cognitivos estructurados y dispuestos de forma interrelacionada y gradual. Según estos autores, el hecho de que la persona va recambiando su texto a medida que escribe dio lugar a la interpretación de que las etapas de planificación, traducción y revisión no se suceden de forma continua, sino que a la vez que uno está escribiendo puede ir modificando sus objetivos o revisando su composición.

A su vez el proceso de escritura en sí viene determinado por otros factores como son: el entorno de la tarea y la memoria a largo plazo del escritor (Flower y Hayes, 1981). De acuerdo con ellos, el entorno de la tarea se refiere a los destinatarios del texto, a la temática y a los objetivos, y la memoria a largo plazo del escritor es un engranaje donde están conectados una serie de conocimientos sobre el asunto, el público y las finalidades del texto.

Del mismo modo, ocurre con el entorno cultural y emocional del escritor. De hecho, el Grupo Didactext (2003), entre otros, puntualiza que componer un texto es “un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (p. 78). De tal forma, que el proceso de escritura no solo requiere conocer estrategias mentales y lingüísticas sino también el contexto de la sociedad donde se inserta el texto.

Este contexto está estrechamente relacionado con los géneros discursivos, ya que un género discursivo es “una práctica discursiva propia de una determinada esfera de actividad social” (Zayas, 2012, p. 66) y “una construcción verbal con unas características que reflejan el tipo de intercambio que se lleva a cabo” (Zayas, 2012, p. 66). Por consiguiente, mediante estas formas textuales se participa en la sociedad, por lo que adquiere un sentido la escritura.

Otro factor importante es la variable motivacional que influye en la calidad de las composiciones escritas y en el proceso de escritura. De hecho, Melero Zabál (2016) comprobó que el alumnado de sexto de Educación Primaria que presentaba una mayor motivación hacia la escritura compuso textos de mayor calidad. Esta motivación puede ser impulsada por diversos factores. Según Rocha et al. (2019), el alumnado de edades comprendidas entre 11-12 años siente motivación hacia la producción de textos escritos en función de cuatro factores: la curiosidad, la actitud, la autoeficacia y el reconocimiento social, este último ligado a las calificaciones. De tal forma, que las emociones y los sentimientos del alumnado, así como el aspecto social se encuentran indirectamente ligado a la eficacia del texto escrito.

Por consiguiente, el conjunto de factores complejos que inciden en el proceso de escritura implica que esta debe ser aprendida y, por tanto, asistida desde la escuela. Coincidiendo con la afirmación de Fernández de Haro et al. (2009), “el aprendizaje de la escritura requiere una enseñanza planificada y sistemática” (p. 149). Estos autores recomiendan promover procesos de reflexión durante la escritura e insisten en que “un buen alumno-escritor es aquel que escribe y aprende escribiendo, redacta y aprende redactando, produce textos y controla la producción, compone y aprende cómo componer” (p. 151). Por consiguiente, la escritura se aprende practicando.

2.4.2 Didáctica de la escritura en el aula

Una vez profundizado en el proceso de escritura y lo que implica, se debe trasladar al aula su enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir, que se deben conocer los enfoques didácticos relacionados con este proceso lo que permitirá aproximarse al aula donde se aplicará el programa de actuación.

Según Fernández de Haro et al. (2009), la pedagogía tradicional de la escritura ha estado basada en dos aspectos fundamentales. Por un lado, la didáctica de la escritura se fundamentaba en la transmisión de temas, la memorización de normas de escritura y la lectura de textos. Por otro lado, su evaluación se recogía del producto final y se realizaba por el profesor, convirtiéndose en una evaluación externa. Esta idea difería de las investigaciones que apoyaban al escritor como auto-evaluador de su proceso de escritura.

La didáctica de la escritura desde un punto de vista de la investigación ha estado influida por autores como Scardamalia y Bereiter (1992), quienes diferencian entre “decir el conocimiento” (p. 45) y “transformar el conocimiento” (p. 46). De hecho, Álvarez Angulo (2006) manifiesta que los maestros deben “ayudar a los estudiantes a pasar de los procesos de composición de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento”: objetivo educativo práctico e importante por sus

implicaciones en el desarrollo del conocimiento, ya que supone enseñar a escribir reflexivamente” (p. 50).

Prado Aragonés (2011) sintetiza ambas expresiones de la siguiente forma:

- Decir el conocimiento: corresponde al modelo de escritura producida de forma natural por el escritor inmaduro, que se limita a plasmar las ideas que surgen en su mente relacionadas con el tema sobre el que va a escribir, pero sin plantearse su adecuación a la situación comunicativa. (p. 229)
- “Transformar el conocimiento: corresponde a la escritura del escritor experto, destacándose la transformación que sufre el conocimiento y el pensamiento a lo largo del proceso escritor” (p. 229).

Por consiguiente, se podría establecer que un escritor novato se dedica a transmitir información y un escritor experto a elaborar conocimiento. Una composición textual de calidad debería implicar una elaboración de conocimiento. Para que el alumnado llegue a transformarlo es necesario que las actividades cumplan una serie de características (Cassany, 1999, citado en Prado Aragonés, 2011). Estas son: “activan los conocimientos previos del aprendiz, de los que surgen las ideas que desea plasmar en el texto” (p. 230), “exigen adaptar dichos conocimientos previos al contexto y finalidad comunicativa” (p. 230), “plantean situaciones comunicativas relevantes y reales” (p. 230), “permiten la observación y comparación entre distintos textos correspondientes a las distintas fases del proceso o entre textos de distintos autores” (p. 231) y “precisan la repetición de algunas fases del proceso que permiten la reelaboración del texto” (p. 231).

Así mismo, se requiere de un conjunto de estrategias metodológicas como las que propone Prado Aragonés (2011):

- “Deben contemplarse todos los conocimientos que intervienen en el proceso, desde los socioculturales a los lingüísticos, textuales y cognitivos, además del tipo emocional” (p. 242)
- La enseñanza de “las características de los distintos tipos de textos escritos, mediante las adecuadas actividades, así como de sus finalidades comunicativas” (p. 242).
- Tareas entorno a “situaciones de comunicación que respondan a intenciones comunicativas reales” (p. 242).
- Actividades para el “conocimiento y dominio de destrezas de planificación, textualización y revisión” (p. 242).
- Incluir “la interacción comunicativa, el diálogo y el trabajo en equipo” (p. 242).

- “Fomentar también en los alumnos la autoexigencia en la presentación de los escritos” (p. 242).
- Conducir al alumnado hacia “la reflexión metalingüística sobre el funcionamiento y el uso de la lengua” (p. 242).

Por tanto, el proceso de redactar una composición textual es “una técnica que se domina con un aprendizaje adecuado y con la práctica” (Prado Aragonés, 2011, p. 228), y esta a su vez debe entenderse como un proceso y no un producto final (Prado Aragonés, 2011). Según esta autora, para que esto se consiga el maestro debe plantear al alumnado ideas como contexto, finalidad comunicativa, planificación, revisión y actitud activa.

En consecuencia, los docentes se enfrentan a un reto complejo en la enseñanza de habilidades de escritura para que su alumnado componga textos de calidad. Estas implican:

Operaciones cognitivas asociadas con la escritura (planificación, textualización y revisión) y suboperaciones (generación y organización de ideas, planeación de objetivos, evaluación y revisión tanto en la planificación como en la textualización). Otros procesos cognitivos que se ejecutan al escribir son seleccionar el léxico, recuperar los elementos léxicos (grafemas) para escribir la palabra, construir la morfosintaxis (diseño de oraciones y la concordancia de los elementos de ésta), dar coherencia y cohesión al texto, adecuar el lenguaje al contexto, determinar el género discursivo adecuado, pensar en el lector, ejecutar las habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas y, por último, atender los procesos motores para hacer visible el mensaje (letra legible, espacios entre las palabras, márgenes y líneas rectas). (Albarrán Santiago, 2009, p. 21)

A su vez, esta dificultad se acrecienta por las particularidades de cada texto y género discursivo y por el motivo para escribir, ya sea académico o personal. En cuanto al primer factor, la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, reconoce que el alumnado debe aprender a componer informes, textos de divulgación de ámbito social, geográfico e histórico, textos instructivos, narrativos, publicitarios, literarios, etc. Lo que requiere conocer las peculiaridades de cada uno de ellos, así como su intención comunicativa y el empleo concreto de las propiedades discursivas. Esto fomentará y contribuirá a la adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística del alumnado.

En cuanto al segundo factor, la motivación habría que diferenciar entre intrínseca y extrínseca que se relaciona con la necesidad contextual académica o personal. La motivación hacia lo que se aprende en la escuela podría existir de forma intrínseca por el hecho de producir satisfacción por

adquirir nuevos conocimientos útiles o extrínseca por el efecto de que es necesario para pasar de curso. Sin embargo, puede estar o no. Esto requiere que el maestro la promueva para que el alumnado se preocupe por escribir textos comunicativos. Bruning y Horn (2000, citado en Jiménez Franco et al., 2008) indican cuatro acciones por parte del maestro indispensables para despertar la motivación ante la escritura que son: “fomentar las ideas funcionales sobre la escritura, es decir, hacer énfasis en la idea de que la escritura tiene una función” (p. 61), “fomentar el compromiso de los estudiantes a través de metas auténticas” (p. 61), “proporcionar un contexto de apoyo a la escritura” (p. 61) y “crear un ambiente emocional positivo” (p. 61).

Así mismo, es conveniente detenerse en un aula específica y conocer qué realizan los maestros cuando enseñan a componer textos con la finalidad de acercarse a una realidad concreta. Por ejemplo, Arbiol Solaz y Paulo Noguera (2016) descubrieron que la mayoría de las docentes presentaban modelos textuales a su alumnado, pero sin analizar, lo que provocaría que ellos escribieran textos con un discurso no estructurado y desorganizado. Además, constataron que las distintas estrategias utilizadas en la planificación influían en la coherencia y en la cohesión del texto de forma diferente, es decir, “mientras que aquellos que ordenan las ideas, pero no hacen esquemas, obtienen resultados peores en cuanto a la estructura; aquellos que hacen esquemas, pero no ordenan las ideas, a veces, alteran el orden lógico del discurso” (pp. 18-19).

Otras carencias que, Arbiol Solaz y Paulo Noguera (2016), detectaron en la enseñanza de la escritura fueron: la falta de dedicación a la coherencia y cohesión, la no atención a la adecuación y la nula realización de borradores y de composiciones colectivas. Además, manifestaron que existía una falta de lógica entre lo que la maestra corrige, lo que se quiere que preste atención el alumnado y lo que se trabaja, y esto podría repercutir en que los docentes no contemplen la enseñanza de estrategias de autocorrección para el alumnado.

Por tanto, desde un punto de vista didáctico al alumnado se le debe instruir en la composición de géneros discursivos donde se realice una reelaboración de ideas generando conocimiento y se haga un mayor énfasis en la práctica de las fases del proceso de escritura, en la coherencia y en la cohesión, así como en la autocorrección y en la mejora de sus propios textos.

A continuación, el siguiente apartado se centra en qué investigaciones se han desarrollado para mejorar los textos que componía el alumnado buscando un cambio hacia la calidad textual.

2.5 Investigaciones que pretenden mejorar las composiciones escritas del alumnado

Esta sección recoge las investigaciones que se han llevado a cabo para producir una transformación en la calidad de los textos escritos por el alumnado de Educación Primaria. La mayoría de los estudios, Camelo González (2010); Fidalgo Redondo et al. (2011); Gutiérrez (2006); Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla (2017); López Gutiérrez (2019); Martínez Álvarez (2012); Robledo et al., (2016); Sánchez Abchi y Borzone (2010), entre otros, coinciden que la formación en escritura debe incluir el conocimiento de las fases de planificación, textualización y revisión y la conciencia de los procesos cognitivos que se ponen en marcha.

Esta responsabilidad sobre la inclusión de estos procedimientos en la escritura conlleva que los estudios encaminados hacia la mejora de la calidad de las redacciones del alumnado supongan algún tipo de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Graham et al. (2012) manifiestan que las investigaciones de este tipo se caracterizan por una enseñanza explícita o la inclusión de un recurso de apoyo a la escritura. Este planteamiento de considerar la enseñanza del proceso de escritura de una forma explícita podría vincularse con uno de los programas que recoge la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para mejorar la Competencia en Comunicación Lingüística, concretamente, con el Proyecto Lingüístico de Centro.

De acuerdo con Graham et al. (2012), las intervenciones de enseñanza explícita en el ámbito de la investigación están dirigidas a la práctica de estrategias de escritura, de autorregulación, de estructuras de géneros discursivos o tipología textual, de destrezas de transcripción y de creatividad. Estos autores concretan que las que obtienen mejores resultados son aquellas enfocadas a la enseñanza de las estrategias de escritura mediante el conocimiento de sus fases: planificación, textualización y revisión, y usando estrategias de autorregulación, por ejemplo, planteamiento de objetivos, reflexión, autoevaluación, autocontrol y seguimiento de instrucciones propias.

Así mismo, Graham et al. (2012) destacan que los recursos que supusieron una mejora significativa en la calidad de los textos que el alumnado creó fueron: actividades para antes de la escritura (tomar notas, realizar dibujos y recopilar información), escritura por parejas, establecimiento de objetivos concretos y desarrollados y tipos de retroalimentación (provenientes del profesor, de los compañeros o de uno mismo).

Además, Graham et al. (2012) recogen otras investigaciones que obtuvieron resultados positivos y cuyos temas tratan sobre: la comparativa entre procesador de texto y la escritura a mano, la influencia de actividades de escritura adicionales y programas de escritura combinado con enseñanzas concretas o incorporación de recursos. Estos investigadores, junto con Graham y Perin

(2007), sostienen que el procesador de texto, en contraste con la escritura a mano, facilitó la planificación, la revisión y la síntesis de ideas mejorando la calidad de las composiciones escritas. Además, realizar tareas de escritura adicional, es decir, aquel alumnado que escribía mayor cantidad de textos diariamente para expresarse o sobre temas seleccionados por ellos mismos, aumentaba su calidad en los escritos (Graham et al., 2012).

Establecida esta revisión de líneas de investigación desarrolladas en diversos estudios, se podría determinar que el enfoque de la propuesta de investigación irá dirigido hacia la enseñanza explícita de estrategias de revisión. Aun así, todavía no se indagará sobre este aspecto ya que se ve necesario hacer un amplio recorrido donde se recojan de forma más concreta en qué consistían las investigaciones dirigidas a Educación Primaria, en general, y en específico, al curso de sexto, destacando en primer lugar su línea de investigación. Por ello, se presentan aquellas intervenciones que obtuvieron resultados positivos en cuanto al indicador de calidad de textos.

Algunas investigaciones se centran en la combinación entre destrezas del mecanismo de escritura con las estrategias cognitivas del proceso de esta. Por ejemplo, Sánchez Abchi y Borzone (2010) en su intervención didáctica para el alumnado de primer curso de Educación General Básica (en Argentina) combinó actividades de habilidades de transcripción y de composición con estrategias de planificación y textualización. Durante estas fases, el alumnado trabajó sobre las características de los géneros discursivos, la cohesión incluyendo conectores textuales, la concordancia de los verbos y los signos de puntuación. Este programa combinatorio favoreció la calidad de las composiciones escritas respecto al grupo control. La investigación fue de tipo cuasi-experimental con grupo experimental-grupo control.

Otros estudios ponen a prueba como método de enseñanza los tres procedimientos del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión, con sus respectivas actividades para su adecuado desarrollo. Un ejemplo, es el caso de Gutiérrez (2006) que aplicó las fases de escritura (preescritura, escritura y postescritura) durante dos semanas en cinco sesiones para un grupo de 32 alumnos de edades comprendidas entre 13-14 años. Esta autora caracterizó cada una de las etapas de la siguiente forma: la preescritura se realizó activando el conocimiento y la motivación del alumnado, la escritura consistió en seleccionar y estudiar el género discursivo y escribir borradores y la postescritura se implementó revisando algunos textos en gran grupo y otros de forma individual mediante estrategias de autocorrección y con la supervisión de la maestra. Así mismo, demostró con sus resultados que en comparación a los textos anteriores que había compuesto el alumnado, hubo una mejoría notable en calidad.

Otra de las ideas fundamentales es el papel del profesorado como modelo y mediador. La técnica del modelado consiste en que la maestra hace explícito el proceso de escritura en voz alta, mientras los alumnos escuchan e imitan (Martínez Álvarez, 2012). Esta ha resultado bastante efectiva en numerosas investigaciones. Por ejemplo, Fidalgo Redondo et al. (2011) realizaron un análisis comparativo entre tres modelos de enseñanza (instrucción estratégica, modelado y currículum ordinario) para la mejora de la competencia en comunicación escrita en alumnos del último curso de Educación Primaria. Estos autores manifiestan que la investigación se encaminó hacia una metodología cuasi-experimental pretest-posttest con grupo experimental-grupo control y cuyos resultados demostraron que la instrucción estratégica y el modelado mejoraron la calidad textual del alumnado comparado con la enseñanza centrada mayoritariamente en el producto final, en la ortografía y en la gramática.

Así mismo, López Gutiérrez (2019) corroboró la eficacia de la instrucción de estrategias de planificación y redacción mediante las técnicas de enseñanza directa y modelado en la mejora de la calidad de las composiciones escritas por el alumnado de sexto de Educación Primaria insertado dentro de una investigación cuasi-experimental con grupo experimental-grupo control. De esto se deduce que enseñar al alumnado de estas edades procedimientos de planificación y redacción a través de una explicación explícita o mediante el estudio de modelos beneficia la calidad de las redacciones del alumnado.

Otros autores que han puesto en evidencia esta técnica han sido Robledo et al. (2016), que igual que Fidalgo Redondo et al. (2011) y López Gutiérrez (2019), emplearon una metodología cuasi-experimental y obtuvieron resultados positivos en la calidad de las composiciones escritas por el alumnado. Además, Martínez Álvarez (2012) destacó que el alumnado del último curso de Educación Primaria, tras la instrucción para la elaboración del producto final de forma individual, leyeron, subrayaron, anotaron ideas y realizaron borradores. Esta investigadora manifestó este último aspecto como destacable ya que hubo cambios significativos entre el borrador y el producto final.

Otra concepción importante es aportar al alumnado estrategias de autocorrección. Por ejemplo, Camelo González (2010) aplicó una metodología llamada pedagogía de proyectos con la finalidad de mejorar la escritura del alumnado de sexto grado de un colegio público. De acuerdo con esta autora, el proyecto consistió en la composición de textos narrativos, expositivos y argumentativos, partiendo de los intereses del alumnado, con la orientación del maestro, la reescritura de las redacciones y la autoevaluación y evaluación colaborativa de sus propios trabajos mediante una rúbrica y un proceso reflexivo. Ella manifiesta que la transposición didáctica conllevó la activación de procesos mentales permitiendo construir textos legibles y claros y el uso de un esquema que permitiera al alumnado

detectar sus fortalezas y debilidades al examinar sus producciones le permitió tomar conciencia de las diferentes fases de producción. Así mismo, desarrolló este programa dentro de una metodología de investigación etnográfica y de investigación-acción.

Otra línea de investigación es comparar la enseñanza de distintos procedimientos de escritura. López Gutiérrez (2019) contrastó dos programas, uno enfocado en estrategias de revisión y otro en estrategias de planificación exclusivamente en alumnado de último curso de Educación Primaria implementando un diseño cuasi-experimental con grupo experimental-grupo control. Esta autora concluyó que el enfoque de la enseñanza de la revisión tiene efectos mayoritariamente más significativos en la calidad de las composiciones que un paradigma centrado únicamente en planificación.

En cuanto al trabajo colaborativo, otro factor importante es la emulación por pares. Robledo et al. (2016), aplicando un método cuasi-experimental de grupo experimental-grupo control, compararon dos tipos de intervenciones: instrucción estratégica de autorregulación con modelado y emulación por pares e individual en comparación con instrucción no estratégica con emulación del producto tanto en pares como individual y se llevó a cabo en las fases de planificación y textualización. Probaron que el alumnado de sexto de Educación Primaria que recibió la intervención con emulación por pares en una instrucción estratégica de autorregulación y modelado escribió composiciones con mejor estructura y coherencia.

La lectura comprensiva y la organización de ideas es otro factor relevante en el proceso de escritura. Martínez Álvarez (2012) comprobó la eficacia de un programa basado en la escritura de síntesis por parte del alumnado de 11-12 años, de forma guiada y a partir de la lectura de múltiples textos, y siguiendo una metodología cuasi-experimental pretest-posttest con grupo experimental-grupo control. Esta investigadora dividió el programa en seis fases: representación de la tarea, activación de conocimientos previos, lectura comprensiva, integración de la información, generación de ideas y revisión. Así mismo, utilizó estrategias metodológicas caracterizadas por el uso de técnicas de modelado y trabajo en gran grupo con mediación, pequeño grupo e individual. De acuerdo a esta autora, los resultados demostraron que el alumnado aplicó individualmente los procesos de subrayado y toma de notas, así como la realización de borradores que permitió mejorar sus composiciones escritas.

Uno de los factores claves que se han repetido en las diversas investigaciones son las estrategias de autorregulación para mejorar la escritura. La autorregulación se define como un mecanismo de control que se encarga de regular los procesos hacer planes, redactar y revisar y “de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos” (Cassany et al., 2003, p. 265).

Los investigadores como Fidalgo Redondo et al. (2011); Robledo et al. (2016); Rosário et al. (2019) han aplicado estas estrategias en sus intervenciones. Específicamente, Rosário et al. (2019), contrastaron tres tipos de intervenciones: la escritura semanal de diarios, la escritura mediante estrategias de autorregulación y la escritura con estrategias de autorregulación mediante el uso del cuento donde sus protagonistas manifiestan dichas estrategias. Estos autores comprobaron que las intervenciones de estrategias de autorregulación, ya sea con el uso del cuento o sin él, permitieron al alumnado escribir composiciones de mejor calidad en comparación con los que solo escribían diarios semanales.

En resumen, desde Fidalgo Redondo et al. (2011) hasta Rosário et al. (2019), las investigaciones se han realizado con el alumnado de sexto de Educación Primaria aplicándose diversas intervenciones basadas en: modelado, instrucción estratégica, estrategias de autocorrección, escritura colaborativa, técnicas de autoevaluación, emulación por pares, organización de ideas y procedimientos de autorregulación. La mayoría de estos estudios han empleado diseños experimentales o cuasi-experimentales pretest-postest y grupo control-grupo experimental como forma de comprobar los cambios producidos. En menor medida, aparecen autores como Camelo González (2010) que optó por un diseño etnográfico y de investigación-acción. Este estudio resulta particularmente interesante en su enfoque metodológico ya que la propuesta de investigación se basará en un diseño cualitativo.

Continuando con las líneas de investigación, el lenguaje oral entre grupos como técnica de explicitar los procesos cognitivos llevados a cabo por el alumnado durante la escritura es otra de las estrategias que han resultado positivas. En este caso, Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla (2017), mediante un diseño cuasi-experimental con pretest-postest y grupo experimental-grupo control, plantean un programa basado en la interacción verbal en pequeños grupos para mejorar la calidad textual de las composiciones escritas de alumnos de edades comprendidas entre ocho y nueve años. Estos autores declararon que el grupo de alumnos, que recibió la instrucción, aumentó el uso de estrategias semánticas, léxicas, morfosintácticas así como una mayor conciencia de los procedimientos implicados en las fases de planificación, textualización y revisión para la estructuración de textos narrativos y expositivos.

El uso de recursos informáticos como herramientas que mejoran la calidad de las producciones textuales escritas por el alumnado de Educación Primaria también ha sido estudiado por varios autores como Chiappe y González (2014); Henao Álvarez et al. (2006); Henao Álvarez y Estela Giraldo (1992); Medina Ramírez (2018), entre otros.

Chiappe y González (2014) llevaron a cabo un estudio de caso donde comprobaron la eficacia del procesador de textos como complemento que mejora la composición de textos escritos por el

alumnado de edades comprendidas entre siete y diez años. La creación de textos mediante la herramienta tecnológica del procesador de textos permitió una mejora notable en los indicadores de “silueta, signos de puntuación y ortografía, conectores y volumen de escritura” (p. 106). Estos autores concretan que probablemente se debe a que el procesador de texto ayuda al alumnado a revisar y reflexionar sobre su propia escritura al ofrecerle una retroalimentación inmediata de lo que escribe.

Medina Ramírez (2018), tras observar los resultados de diversas instituciones nacionales e internacionales sobre la deficitaria competencia comunicativa que poseía el alumnado de Educación Primaria en la producción de textos, decidió desarrollar un taller que incluía el uso del procesador de texto para mejorar dicha competencia. Llevó a cabo una investigación cuasi-experimental con pretest-posttest y grupo experimental-grupo control y expuso que el alumnado que participó en el taller mejoró de forma significativa en aspectos de coherencia, cohesión, contenido y repertorio.

En el curso de sexto de Educación Primaria, resulta interesante las investigaciones que realizaron Henao Álvarez et al. (2006) y Henao Álvarez y Estela Giraldo (1992). Estos últimos autores, Henao Álvarez y Estela Giraldo (1992), comprobaron que los textos producidos usando los procesadores de textos obtuvieron mayor calidad literaria que se reflejó en una mayor extensión, diversidad léxica y una mayor cantidad de adjetivos que aquellos que se escribieron a mano. Además, afirman que:

Los procesadores de textos mejoran la actitud de los niños frente a la escritura, aumentan su motivación, no sólo para escribir sino para revisar más lo que escriben, centran más su atención en el proceso de composición que en el producto escrito final, y los incitan a que viertan su pensamiento en palabras escritas. (p. 153)

En relación a la investigación que realizaron Henao Álvarez et al. (2006) con un diseño intrasujeto con pretest-posttest, estuvo centrada en comprobar la mejora de la calidad de los textos mediante un programa hipermodal o un procesador de texto. Estos autores manifiestan que ambas herramientas resultaron efectivas produciendo en el alumnado una mejor actitud y calidad en la escritura, además de que el programa hipermodal aumentó la motivación y la calidad de las producciones del alumnado, ya que permitía una mayor precisión de significados y una mejor comunicación.

Hasta aquí se han recogido varias investigaciones que estudian las intervenciones aplicadas como mejora para la calidad de los textos producidos por el alumnado de Educación Primaria fundamentalmente, y mayoritariamente, por el alumnado de sexto curso. A continuación, se explicitan algunos conceptos desarrollados en las investigaciones como pautas generales que se

recomiendan como efectivas y beneficiosas para la enseñanza de composiciones textuales de calidad en el alumnado que cursa la escolaridad obligatoria.

Uno de los conceptos importantes de las intervenciones es la actuación que realiza el docente. Sánchez Ceballos (2014) recomienda que el maestro ejerza como mediador, lo que implica la realización de una serie de acciones: diseñar situaciones relevantes, planificar con finalidades concretas haciendo tangible el objetivo y el producto, ofrecer retroalimentación, guiar al alumnado en el reconocimiento de sus éxitos y en la detención de sus obstáculos y practicar la evaluación entre pares y la evaluación del alumnado hacia sí mismo mediante un plan que le guíe sobre la forma en que debe revisar sus escritos. Además, añade que todas estas actuaciones implican por parte del profesorado elaborar un plan de actuación en relación a la escritura.

Este plan de escritura a nivel de centro podría relacionarse con el Proyecto Lingüístico de Centro que se define como “la organización de los recursos y posibilidades de un centro educativo para el desarrollo eficaz de la competencia en comunicación lingüística” (Trujillo Saéz, 2015, sección Organizar los medios con un fin, párr. 1). En otras palabras, es “una actuación integradora –realizada de manera corresponsable por parte de profesorado de todas las áreas– que se encamina hacia la mejora de la competencia lingüística de los estudiantes” (Trigo Ibáñez et al., 2019, p. 40). En efecto, el hecho de que el alumnado produzca textos de calidad se encuentra estrechamente ligado con el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística, y por tanto, podría formar parte del Proyecto Lingüístico de Centro, el cual supone el conocimiento, la creación y la utilización de variados géneros textuales que se desarrollan en las diversas áreas académicas de forma coordinada con el establecimiento de unas pautas comunes (Dirección General de Innovación, 2017; Gómez Camacho, 2013; Lorenzo, 2010; Romero Oliva et al., 2018).

Un ejemplo de aplicación de este proyecto y su relación con la calidad de las composiciones textuales se puede encontrar en el estudio de Trigo Ibáñez et al. (2019). Ellos pusieron en marcha un Proyecto Lingüístico de Centro en un instituto que permitió que el alumnado de primero de Educación Secundaria Obligatoria mejorará sus textos desarrollando los procesos cognitivos (planificación, textualización y revisión).

Otras orientaciones que se han tenido en cuenta en las intervenciones son el papel que ejerce cada agente educativo, su función e interacción. Por ejemplo, Camelo González (2010) aporta una serie de indicaciones que se dividen en: acciones que realizan conjuntamente maestro-alumnado, actos del docente y actuaciones del alumnado. Esta autora especifica cada rol de la siguiente forma: el maestro y el alumnado deben establecer una finalidad, un objeto de estudio y un resultado concreto, además, el docente debe orientar al alumnado y ofrecer tareas promovidas por situaciones

reales de comunicación, y por su parte, el alumnado debe leer, informarse y comprender los rasgos propios de cada tipología textual y redactar, recomponer y examinar sus propios y múltiples borradores con la ayuda del docente. Esta forma de organizar las actuaciones es bastante interesante para diseñar el proceso didáctico de la escritura ya que manifiesta claramente que debe hacer cada agente educativo y, por tanto, permitirá adecuarse mejor a las situaciones.

Así mismo, otras autoras como Gutiérrez (2006); Sánchez Ceballos (2014) recogen una serie de indicaciones para guiar las acciones del profesorado en el proceso de escritura.

Tabla 10.

Orientaciones para la composición de textos de calidad desde la actuación del profesorado

Autoras	Orientaciones para la composición de textos de calidad desde la actuación del profesorado
Gutiérrez (2006)	Dar a conocer el género discursivo en cuestión. Trabajar con modelos textuales. Resolver dudas. Hacer reflexionar sobre las propias producciones del alumnado: detectar carencias y logros. Mostrar guías sobre estructura textual, organización de ideas, párrafos, sintaxis, relaciones oracionales, léxico, ortografía, acentuación y puntuación. Fomentar la responsabilidad del alumnado hacia su escritura. Acompañar al alumnado en su proceso de construcción textual.
Sánchez Ceballos (2014)	Instrucción como motivación hacia la redacción. Mediación como retroalimentación constante. Textos como modelos de calidad textual.

Nota. Elaboración propia.

Además, Gutiérrez (2006) evidencia que “hacer un seguimiento de los procesos individuales es muy difícil en grupos numerosos” (p. 98), por lo que propone una serie de estrategias para la etapa de la revisión: basarse en un ejemplo de uno de los alumnos y que todos participen en examinarlo y luego trabajar por pequeños grupos cooperativos compuestos por alumnos con diferentes niveles de adquisición de escritura para que se retroalimenten. Igualmente, concreta que “es fundamental que el alumno se responsabilice de su proceso y pueda autoevaluarse; para ello es pertinente que lleve un registro de los retos que debe superar y de aquellos que ya ha logrado vencer” (Gutiérrez, 2006, p. 99).

Instituciones de educación también han desarrollado algunas sugerencias sobre aspectos que se deberían profundizar para la mejora de los textos. Por ejemplo, el Servicio de Inspección Técnica y de servicios del Gobierno de Navarra (2007), tras evaluar los textos narrativos y expositivos que componía el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, planteó propuestas de mejora para la enseñanza de la escritura divididas en seis dimensiones: planificación, estructura, presentación y ortografía, sintaxis y cohesión, vocabulario y revisión.

Según este organismo:

- En la planificación, habría que incidir en estrategias de lectura y organización de las ideas.
- En la estructura, se trabajarían las partes propias del género discursivo, línea argumental, párrafos, el inicio del texto (presentación o introducción) y el final de la composición (desenlace o conclusión).
- En cuanto a la presentación y ortografía, se centraría en mejorar la legibilidad, claridad y limpieza.
- La sintaxis y cohesión se trabajaría mediante los tipos de oraciones, los elementos de la oración (sujeto-predicado), conectores textuales, progresión de ideas y el registro.
- Se profundizaría en el vocabulario mediante las clases de palabra (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios y sinónimos).
- La revisión se practicaría mediante criterios y actividades orales, grupales e individuales.

Una vez realizado este representativo recorrido sobre las distintas investigaciones que han comprobado la eficacia de sus intervenciones para la mejora de la calidad de las composiciones escritas por el alumnado de Educación Primaria, así como la toma de conciencia de los factores implicados en el proceso de la escritura, se considera conveniente centrar este estudio en el proceso estratégico cognitivo de la revisión. La razón que lleva a esta decisión es que la revisión implica una reflexión y autoevaluación que está íntimamente relacionado con la capacidad de intentar conseguir una mejora. Si la finalidad es mejorar la calidad de los escritos, se debe incidir en desarrollar estrategias adecuadas de revisión, fomentando el diálogo y la interacción en el aula.

A continuación, se profundizará en estos aspectos: investigaciones sobre estrategias de revisión y el enfoque de la revisión desde una perspectiva teórica y práctica.

2.6 La revisión en la didáctica del proceso de escritura

Las investigaciones demostraron que tanto las retroalimentaciones ofrecidas por el maestro o por los compañeros hacia el proceso y el producto final, las estrategias aprendidas por el propio alumnado para autoevaluar su proceso y composición (manejo de rúbricas, detección de fortalezas y debilidades en las composiciones, autoevaluación de contenido o aspectos mecánicos y concordancia entre lo que se quiere transmitir y lo que se ha transmitido) y la evaluación del progreso del alumnado por el docente (forma de considerar los errores y aciertos del alumnado tanto a nivel de ideas como de términos gráficos o formales) tuvieron un efecto positivo hacia la mejora de la calidad de los textos escritos por el discente (Graham et al., 2011).

La evaluación del proceso de escritura partiendo de los textos escritos, está en relación con el procedimiento cognitivo llamado revisión. De hecho, esta “supone la evaluación del escrito en relación con lo planificado y ajuste inmediato, llevando a cabo las modificaciones del texto que se estimen oportunas” (Prado Aragonés, 2011, p. 238) y debe realizarse durante el proceso y al finalizar (Prado Aragonés, 2011).

Cassany et al. (2003) establecen que en la revisión “el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo” (p. 267). Además, señalan que engloba dos subprocesos cognitivos: “leer” (p. 267), que consiste en el que el escritor “repasa el texto que va realizando” (p. 267), y “rehacer” (p. 267), que se refiere a que el autor “modifica todo lo que sea necesario” (p. 267).

Según estos autores, Cassany et al. (2003), durante la lectura el alumnado debe atender a aspectos de adecuación del producto final con lo planificado y detección de fallos en contenido (primero) y forma (segundo). Además, explican que en la fase de volver a redactar, se cambian aquellos errores mediante técnicas de corrección (asteriscos, flechas...) atendiendo al contenido y a la forma. Igualmente, para el contenido recomiendan, entre varios ejemplos, hacer un esquema del texto final y compararlo con lo previsto. En cuanto a la forma, sugieren convertir frases complejas en sencillas, lectura en voz alta y aplicar reglas ortográficas y de sintaxis.

Así mismo, Prado Aragonés (2011) resume la activación de las estrategias cognitivas durante la revisión en tres ideas fundamentales: “leer el escrito y compararlo con lo planificado” (p. 241), “rehacer y corregir los errores primero los de contenido, después los de forma” (p. 241), “utilizar fórmulas de corrección (tachar palabras, añadir en los márgenes asteriscos, flechas, etc.)” (p. 241) y “revisar posteriormente para una última corrección” (p. 241).

Sin embargo, Boscolo (1988, citado en Prado Aragonés, 2011) establece tres dimensiones donde centrar el foco de la revisión:

- “Revisión formal: afecta a la presentación del escrito y a las convenciones gráficas y ortográficas” (p. 239).
- “Revisión de contenido: afecta a la coherencia del texto y a la expresión sintáctica y léxica de las ideas y su adecuación al objetivo comunicativo perseguido” (p. 239).
- “Revisión funcional: afecta tanto a su adecuación al objetivo perseguido como a la situación comunicativa” (p. 239).

En definitiva, Cassany et al. (2003); Prado Aragonés (2011) dirigen la revisión hacia dos dimensiones fundamentales: la formal y la de contenido, aunque está última integra la dimensión funcional, que Boscolo (1988, citado en Prado Aragonés, 2011) separa.

Además, Prado Aragonés (2011) sugiere que “todas estas estrategias y habilidades de expresión deben ser objeto de enseñanza en el aula de forma progresiva, mediante las adecuadas actividades” (p. 241). Como ejercicios de revisión, esta autora propone los siguientes:

- “Observar si se ha respetado la estructura del texto que se ha compuesto: una carta, una noticia, un relato, comparándolo con modelos textuales dados” (p. 244).
- “Presentar todos los párrafos de un texto sin separación para que los alumnos los separen en función de la coherencia y cohesión textual” (p. 244).
- “Presentar párrafos desordenados para que les den un orden lógico” (p. 244).
- “Cambiar los textos de pasado a presente, de tercera persona a primera” (p. 244).
- “Proponer textos sin puntuación o sin acentuación para que completen estos aspectos” (p. 244).
- “Proponer textos a los que faltan algunos conectores para que los escriban” (p. 244).
- “Descubrir las incoherencias o elementos gramaticales inadecuados de un texto” (p. 244).

Otra visión es desarrollar estrategias de revisión en función del rol durante la comunicación escrita, es decir, desde la visión del escritor o desde el lector (López et al., 2018), de tal forma que:

- ✓ “The writer-focused instruction aimed to teach students explicit strategies for regulating their own revision behaviour, introducing between-draft revision procedures” [El proceso de enseñanza centrado en el escritor tenía como objetivo enseñar a los estudiantes estrategias explícitas para regular su propio comportamiento de revisión, introduciendo procedimientos de revisión entre borradores] (p. 283).
- ✓ The reader-focused instruction centred on providing students with the opportunity to observe and learn how readers respond to imperfect texts, making them aware of their audience and learning what the reading process entails as the driving force for revising their own texts [El proceso de enseñanza centrado en el lector se basó en proporcionar a los estudiantes la oportunidad de observar y aprender cómo los lectores responden a textos imperfectos, haciéndolos conscientes de su audiencia y aprendiendo lo que implica el proceso de lectura como la fuerza motriz para revisar sus propios textos]. (p. 283)

La intervención llevada a cabo por López et al. (2018) consistió en comparar ambas estrategias de revisión. En ambos casos se le explicitó al alumnado en qué consistía el proceso de revisión haciendo

hincapié en los aspectos a prestar atención, la forma y el momento para realizar la revisión con la finalidad de que el alumnado adquiriera un conocimiento metacognitivo de este proceso (López et al., 2018).

La estrategia de la metacognición ha sido muy utilizada en las diversas investigaciones tanto a nivel de enseñanza de todo el proceso de escritura como haciendo únicamente alusión a alguna de sus fases, como la revisión. La metacognición se define como el “conocimiento que un individuo tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos y sobre los aspectos que influyen en dicho proceso: ambiente, tarea y habilidades para resolver esa tarea” (Ángel Valenzuela, 2019, p. 2). Según Brown et al. (1982), la metacognición se compone de un “declarative knowledge” [conocimiento declarativo] (p. 21) y un conocimiento procedimental. Estos conceptos son completados y actualizados por Schraw y Dennison (1994), quienes especifican que la metacognición requiere de tres subprocesos:

- “Declarative Knowledge”: “knowledge about self and about strategies” [Conocimiento declarativo: conocimiento sobre uno mismo y sobre las estrategias] (p. 460)
- “Procedural Knowledge”: “knowledge about how to use strategies” [Conocimiento procedimental: conocimiento sobre cómo usar las estrategias] (p. 460).
- “Conditional Knowledge”: “knowledge about when and why to use strategies [Conocimiento condicional: conocimiento sobre cuándo y por qué usar las estrategias] (p. 460)

Es decir, la metacognición supone el conocimiento explícito de uno mismo y de las estrategias que lleva acabo, saber de qué forma emplea dichas estrategias, en qué momento y por qué. Como ya referenciaba Prado Aragonés (2011), estas deben ser enseñadas, es decir, son adquiridas mediante una instrucción.

Relacionado con el término metacognición está la autorregulación, que se ha utilizado también en numerosas investigaciones como se explicó en apartados anteriores. Las estrategias de autorregulación que podrían aplicarse en la revisión pueden seguir la propuesta de Graham y Harris (2000): “Goal setting and planning” [Establecer y planificar objetivos] (p. 4), “Seeking information” [Buscar información] (p. 4), “Record keeping” [Anotar] (p. 4), “Organizing” [Organizar] (p. 4), “Transforming” [Transformar] (p. 4), “Self-monitoring” [Autocontrolarse] (p. 4), “Reviewing records” [Revisar anotaciones] (p. 4), “Self-evaluating” [Autoevaluarse] (p. 4), “Revising” [Revisar/Corregir] (p. 4), “Self-verbalizing” [Verbalizar hacia sí mismo] (p. 4), “Rehearsing” [Ensayar] (p. 4), “Environmental structuring” [Organización del entorno] (p. 4), “Time planning” [Planificación del tiempo] (p. 4), “Self-consequating” [Premiarse] (p. 4), “Seeking social assistance” [Buscar ayuda] (p. 4) y “Self-selecting models” [Seleccionar modelos] (p. 4).

Además, la autorregulación está íntimamente ligada con la autoeficacia, que se define como “perceptions of one’s own capabilities to plan and implement actions necessary to attain designated levels of writing on specific tasks” [Percepciones sobre las capacidades propias para planificar e implementar las acciones necesarias para alcanzar niveles designados de escritura en tareas específicas] (Zimmerman y Risemberg, 1997, p. 77). Precisamente, Albarrán Santiago (2009) relacionó la calidad de las composiciones textuales con este término.

Todos estos paradigmas dirigidos hacia los procesos de autorregulación y la metacognición se basan en que un experto en escritura es consciente de estos mecanismos, los usa y los controla de la manera más eficaz para sus objetivos (Ángel Valenzuela, 2019; Brown et al., 1982; Cassany et al., 2003; Graham y Harris, 2000; Zimmerman y Risemberg, 1997). La interacción entre experto y aprendiz podría ayudar a este último hacia la adquisición de aquellos mecanismos necesarios en la revisión.

Esta idea se vincula con el enfoque constructivista social del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se basa en que “primero se aprende a hacer las cosas con ayuda de otros (plano interpsicológico), y luego, poco a poco hacemos ese conocimiento nuestro y lo dominamos sin la citada ayuda (plano intrapsicológico)” (Prados et al., 2014, p. 36). Esta es precisamente la finalidad última de la enseñanza del proceso de escritura, en general, y de la enseñanza de la estrategia del proceso de revisión, en particular. El objetivo es que al alumnado se le acompañe en el proceso de revisión, se le enseñe de forma explícita tanto las pautas que se deben realizar, así como las técnicas o procedimientos necesarios y que aprenda colaborando con sus compañeros hasta que finalmente adquiera una cierta autonomía.

3. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DE LA INVESTIGACIÓN

La propuesta de investigación que se pretende realizar está enfocada a promover estrategias de revisión en el alumnado de sexto de Educación Primaria mediante un programa de actuación que implique la reflexión por parte del docente de su proceso de enseñanza-aprendizaje y la inclusión de una guía para revisar textos con la finalidad de dirigir al alumnado a la generación de composiciones escritas de calidad.

La importancia de realizar una investigación donde se incluya un programa de actuación de estrategias de revisión viene promovida por dos grandes factores, las carencias del alumnado y del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura presentes en las aulas y el carácter transversal de la revisión en la calidad de las composiciones escritas.

En relación al primer factor, el alumnado requiere de estrategias y criterios de corrección, de mejora, de perfeccionamiento y de revisión (Álvarez Angulo, 2006; Arbiol Solaz y Paulo Noguera, 2016; Arévalo Mezarina, 2017; Trigo Ibáñez et al., 2019). Sin embargo, en el aula ordinaria la corrección de las composiciones textuales queda supeditada a factores mayoritariamente ortográficos y gramaticales y existe una falta de coordinación entre lo que se pretende enseñar al alumnado y lo que se corrige (Arbiol Solaz y Paulo Noguera, 2016; Fernández et al., 2016; Gutiérrez, 2006; Tolchinsky y Castillo, 2016).

En cuanto al segundo factor, en primer lugar, la revisión es un procedimiento del proceso de escritura de carácter transversal presente en la planificación y en la textualización de forma constante, por tanto, su enseñanza y aprendizaje es realmente relevante para la mejora de la calidad de las composiciones escritas del alumnado de Educación Primaria (Albarrán Santiago, 2009; Flower y Hayes, 1981). En segundo lugar, esta promueve un proceso de reflexión (Fernández de Haro et al., 2009) que se encuentra estrechamente ligado con la capacidad de transformar el conocimiento, siendo una de las finalidades primordiales de la enseñanza de la lengua (Prado Aragonés, 2011; Scardamalia y Bereiter, 1992). En tercer lugar, una buena revisión favorece una mejora de resultados en la composición (Albarrán Santiago, 2009; Arbiol Solaz y Paulo Noguera, 2016; Camelo González, 2010; Canedo García et al., 2014; Cassany et al., 2003; Prado Aragonés, 2011), incluso más que el proceso de planificación (López Gutiérrez, 2019).

Por tanto, realizar una investigación incluyendo un programa de actuación encaminado a la enseñanza de estrategias de revisión debería facilitar un recurso eficaz para que el alumnado mejore la calidad de las composiciones escritas y permita al docente reflexionar sobre su propia práctica. Además, esta se concreta en mostrar estrategias de autorregulación, modelado, enseñanza explícita y revisión por parejas como factores que favorecen la revisión del proceso de escritura (Fidalgo Redondo et al., 2011; Graham et al., 2012; López Gutiérrez, 2019; Martínez Álvarez, 2012; Robledo et al., 2016).

Además, otros dos factores otorgan relevancia a esta investigación. Por un lado, se ha decidido que se revisen dos géneros discursivos, y por otro, que se desarrollen en dos áreas escolares. La razón de plantear géneros discursivos es que estos constituyen “las formas socialmente convenidas que adoptan los textos” (Sotomayor et al., 2015, p. 17), es decir, se crean como “respuestas textuales a las necesidades de comunicación en la sociedad” (Sotomayor et al., 2015, p. 17). En otras palabras, los géneros discursivos son las composiciones escritas, las manifestaciones concretas de un acto comunicativo que encontramos en la sociedad: cartas, poemas, folletos, avisos, invitaciones, etc. Estos se constituyen por uno o varios tipos de textos o modalidades textuales que, en consonancia

con Cassany et al. (2003), son: “descripción” (p. 335), “narración” (p. 335), “exposición” (p. 335), “argumentación” (p. 335) e “instrucción” (p. 335). En cuanto a la elección de dos áreas escolares, una lingüística y otra no lingüística, es por el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura podría variar incluso con el mismo docente.

En este futuro proyecto de investigación se pretende que el alumnado componga un artículo de opinión y un informe de investigación en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Ciencias de la Naturaleza, respectivamente, y en los que aplicarán las estrategias de revisión. Tanto la escritura de estos dos géneros discursivos como el momento de su elaboración se acordarán y negociarán con el docente encargado del proceso de enseñanza-aprendizaje velando porque se inserte como una actividad ordinaria de aula dentro de la dinámica de la clase.

La elección del artículo de opinión y del informe de investigación viene justificada por la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, que especifica que el alumnado en el área de Lengua Castellana y Literatura trabajará textos argumentativos de ámbito social y elaborará informes de investigación en el área de Ciencias de la Naturaleza siguiendo el método científico. Igualmente, el artículo de opinión permitirá al alumnado desarrollar la argumentación, una de las destrezas comunicativas de mayor dificultad para el alumnado (Camelo González, 2010; Sotomayor et al., 2015), y que a su vez se relaciona con el proceso de revisión ya que este supone valorar y argumentar sobre el propio escrito. En cuanto al informe de investigación, el alumnado desarrollará la habilidad de exponer ideas, que suele estar presente en la mayoría de los libros de textos escolares del alumnado.

De igual forma, centrar el estudio en el alumnado de sexto de Educación Primaria se justifica desde un punto de vista evolutivo. En este curso, el alumnado suele tener un cierto dominio de la habilidad motriz, posee una mayor conciencia del significado de los textos y un conocimiento del código lingüístico más amplio lo que favorece prestar más atención a los procesos metacognitivos superiores implicados en la escritura y a su autorregulación (Albarrán Santiago y García García, 2010).

Ante la problemática de la escasez de conocimiento sobre revisión textual que posee el alumnado de Educación Primaria (Álvarez Angulo, 2006; Arbiol Solaz y Paulo Noguera, 2016; Arévalo Mezarina, 2017; Trigo Ibáñez et al., 2019), la influencia de la revisión en la calidad de las composiciones escritas (Albarrán Santiago, 2009; Arbiol Solaz y Paulo Noguera, 2016; Camelo González, 2010; Canedo García et al., 2014; Cassany et al., 2003; Prado Aragonés, 2011) y la falta de estrategias que posee el profesorado en cuanto a la revisión y corrección de un texto (Arbiol Solaz y Paulo Noguera, 2016; Fernández et al., 2016; Gutiérrez, 2006; Tolchinsky y Castillo, 2016), se plantea el siguiente objetivo general:

- Mejorar la calidad de las composiciones escritas por el alumnado de sexto de Educación Primaria mediante un programa de actuación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en desarrollar estrategias de revisión en el alumnado.

Para alcanzar este objetivo general, se desarrollan los siguientes propósitos secundarios:

- Comprender y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en un aula de sexto de Educación Primaria.
- Diseñar un programa de actuación acorde al contexto del aula de sexto de Educación Primaria y a las indicaciones teóricas sobre el proceso de revisión.
- Elaborar una guía de estrategias de revisión como recurso didáctico que facilite el proceso de revisión textual por el alumnado de sexto de Educación Primaria.
- Construir una rúbrica para guiar la valoración que debe efectuar el docente y la investigadora en cuanto a la calidad de las composiciones escritas del alumnado.
- Valorar y reflexionar la eficacia del programa de actuación en función de los resultados de las composiciones escritas y de las observaciones y entrevistas realizadas.

4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

4.1 Contexto

Al tratarse de una propuesta de investigación, el contexto que aquí se plantea es un posible escenario donde podría concretarse la futura investigación. Esta tendría lugar en un aula de sexto de Educación Primaria de un colegio de la provincia de Cádiz. El aula estaría formada por 24 alumnos de edades comprendidas entre 11-12 años. El maestro-tutor de este alumnado impartiría las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Ciencias de la Naturaleza.

El docente reconocería y percibiría que su grupo de alumnos posee carencias en la composición de textos escritos, por lo que le gustaría modificar esta situación, tanto para ayudar a su alumnado a mejorar sus textos como con la finalidad de progresar y perfeccionar su instrucción en el proceso de escritura. Posiblemente, el docente se preguntaría: “¿qué falla en mi enseñanza?, ¿qué puedo hacer?, ¿por qué no logro que mejoren mis alumnos?” Este problema y su intención por cambiar, le conducirían a aceptar la ayuda de una investigadora para realizar un plan de acción que conduzca hacia la composición de textos de calidad por parte del alumnado.

El docente y la investigadora acordarían que la investigación consistirá en una previa recogida de datos como diagnóstico inicial, en un programa de actuación como recurso para mejorar la calidad textual de las composiciones escritas por el alumnado y una última recogida de información como

medida para comprobar la eficacia de la actuación en las composiciones incluyendo la opinión y reflexión del docente y del alumnado con respecto a esta. Esta dinámica favorecerá la construcción de un ciclo de acción y reflexión.

4.2 Metodología de investigación

La investigación con la que se pretende alcanzar los objetivos propuestos será de tipo cualitativa con un diseño metodológico de investigación-acción. La investigación cualitativa “estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes” (Flick, 2004, p. 20) y se caracteriza por la comprensión e interpretación de las acciones, pensamientos, significados que otorgan los participantes al fenómeno estudiado en su medio habitual y cuyo investigador pretende entender el entorno social de los implicados desde las perspectivas de estos (Rodríguez Gómez et al., 1999). Así mismo, este tipo de investigación comprende la utilización de diversos instrumentos de recogida de datos: entrevistas, diarios, notas de campo, impresos, grabaciones, etc. con la finalidad de retratar la situación estudiada (Flick, 2004; Rodríguez Gómez et al., 1999; Wood y Smith, 2018).

La investigación cualitativa, según Rodríguez Gómez et al. (1999), podría concretarse en los siguientes principios: valora “la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma” (p. 35), “parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior” (p. 35), posee “un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación a través del cual se puede recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes” (p. 35) y recoge “una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación” (p. 35).

Este tipo de investigación se caracteriza por una gran variedad de enfoques y metodologías que se eligen en función del propósito objeto de estudio (Flick, 2004; Rodríguez Gómez et al., 1999). Entre los diversos métodos, por excelencia, la investigación-acción es identificada como la metodología más apropiada para “mejorar y desarrollar la práctica dentro de un contexto dado” (Wood y Smith, 2018, p. 70). Teniendo en cuenta esta afirmación la selección de este método está acorde con los objetivos de la propuesta de investigación.

La investigación-acción se define como:

Una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) la comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas. (Kemmis, 1988, citado en Rodríguez Gómez et al., 1999, pp. 52-53)

Según Wood y Smith (2018), esta metodología se utiliza para “interrogar y desarrollar la práctica” (p. 71) y se distingue por: “centrarse en un problema o asunto” (p. 70), “no sólo trata de comprender y describir un contexto, sino de cambiarlo para ir a mejor” (p. 70), “es a pequeña escala y específica, y hace hincapié en la transformación” (p. 70), “es un proceso participativo con profesionales, ya que a menudo se trabaja con otros, tratando de usar sus diferentes experiencias, perspectivas y pericia, para aportar conocimientos y cambio positivo a una situación” (p. 70), “cuando está implicado un investigador externo, normalmente es como facilitador o amigo crítico” (p. 71) y “la teoría puede usarse en la estructuración inicial de un proyecto pero con el propósito explícito de jugar un papel a la hora de aportar un cambio práctico” (p. 71).

Diversos teóricos plantean distintas fases para desarrollar una investigación-acción. Todos ellos coinciden en la idea de ser un método cíclico. Lewin (1946, citado en Latorre, 2005) plantea que los pasos son: “planificación, acción y evaluación de la acción” (p. 35). Kemmis (1989, citado en Latorre, 2005) considera cuatro fases: “planificación, acción, observación y reflexión” (p. 35). Elliott (1993, citado en Latorre, 2005) manifiesta tres momentos: “identificación de una idea general” (p. 35), “exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica” (p. 35) y “construcción del plan de acción” (p. 35). Este último momento conlleva “la puesta en marcha del primer paso en la acción” (p. 35), “la evaluación” (p. 35) y “la revisión del plan general” (p. 35). Por último, Whitehead (1989, citado en Latorre, 2005) propone las siguientes etapas: “sentir o experimentar un problema” (p. 38), “imaginar la solución del problema” (p. 38), “poner en práctica la solución imaginada” (p. 38), “evaluar los resultados de las acciones emprendidas” (p. 38) y “modificar la práctica a la luz de los resultados” (p. 38). En resumen, las fases de una investigación-acción podrían simplificarse en cuatro bloques: “planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2005, p. 32).

Según Rodríguez Gómez et al. (1999), la investigación-acción se divide en tres diferentes perspectivas: “Investigación-Acción del Profesor, Investigación-Acción Participativa e Investigación-Acción Cooperativa” (p. 53). En este caso, de acuerdo a los objetivos de la propuesta de investigación se pretende que se desarrolle una investigación-acción cooperativa.

Bartolomé Pina (1986) precisa la investigación-acción cooperativa como:

El hecho de que investigadores y educadores (no se excluyen otros miembros de la comunidad educativa) trabajan juntos en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos de los maestros, compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación. (pp. 53-54)

En suma, se pretenderá realizar una investigación cualitativa con la finalidad de comprender, con la colaboración de los participantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en un aula de sexto de Educación Primaria y promover y ejecutar una mejora hacia aquellos aspectos que carece tanto el docente en cuanto a recursos para la enseñanza de la revisión de composiciones escritas como el alumnado para desarrollar estrategias que favorezcan una adecuada revisión de textos con la finalidad de elaborar textos de calidad mediante un trabajo conjunto entre investigadora y docente, que conlleva a una investigación-acción cooperativa.

Así mismo, como recogen varios autores, Abreu Suarez (2017); Latorre (2005); McMillan y Schumacher (2005); Rodríguez Gómez et al. (1999); Vázquez Recio y Angulo Rasco (2003); Wood y Smith (2018), en toda investigación educativa es necesario que el investigador se plantee resolver una serie de dilemas éticos que pudieran surgir durante el proceso de tal forma que garanticen una serie de derechos a los participantes. Entre los principios éticos que plantean estos investigadores, se escoge el resumen que propone Vázquez Recio y Angulo Rasco (2003) por su completa y concreta selección y explicación de criterios éticos. Estos son: “negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad” (p. 21), “equidad” (p. 21) y “compromiso con el conocimiento” (p. 21).

En esta propuesta de investigación, se salvaguardarán los derechos de los participantes aplicando estos criterios de la siguiente forma: se negociará la propuesta de investigación acordando la información sobre los objetivos, la metodología, los instrumentos de recogida de datos, el programa de actuación, su importancia, el marco teórico donde se inserta y la información que aparecerá en el posterior informe, se explicará que la colaboración es voluntaria y la retirada puede realizarse en cualquier momento, se protegerá el anonimato evitando la aparición de sus nombres u otros datos que pudieran identificarles, se respetarán las ideas, opiniones y valoraciones de los participantes, no se utilizará de forma perjudicial y se obtendrán datos hasta los límites que se establezcan. Todos estos aspectos quedarán recogidos de forma detallada en el documento titulado Consentimiento Informado, firmado y fechado.

4.3 Instrumentos de recogida de información

La recogida de información para alcanzar los objetivos propuestos se realizará mediante seis instrumentos. Estos son:

- Rejilla de observación y entrevista semiestructurada al docente: La rejilla servirá como base para hacer un diagnóstico que implique la reflexión sobre cómo el docente plantea y desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición de textos. Estará complementado con comentarios de una breve entrevista que justifiquen las acciones del

docente con la finalidad de comprender y reflexionar sobre las tareas y actividades que propone para guiar a su alumnado en la composición. La finalidad es posibilitar una adaptación adecuada del programa de actuación propuesto, “EstraRevi”, cuyo diseño final nacerá del resultado de la combinación entre las posiciones de la investigadora y del docente.

- Rúbrica analítica: Servirá para evaluar la calidad de las composiciones escritas por el alumnado antes del programa de actuación con el proceso de enseñanza-aprendizaje estipulado por el docente así como para valorar la calidad de las composiciones escritas por el alumnado después del programa. Así mismo, el primer análisis de los textos permitirá conocer las carencias y logros del alumnado y, por tanto, guiar o incluir algún elemento al programa. Finalmente, la comparación de los resultados de los textos previos y posteriores determinará si el programa fue efectivo. El diseño final de esta rúbrica será negociado con el docente y las evaluaciones serán realizadas por él y la investigadora.
- Notas de campo: Recogerán información de la actuación implantada y posibilitarán compararla con el programa establecido. Permitirán, posteriormente, describir qué es lo que se hizo y qué no se pudo hacer, así como en qué medida se realizaron las acciones del programa.
- Entrevista semiestructurada al docente sobre la actuación realizada: Versará sobre la opinión, las emociones, la evaluación y las reflexiones del docente sobre su actuación lo que facilitará comprender los logros y dificultades del programa, así como su eficacia.
- Entrevista semiestructurada a un grupo focal sobre el programa de actuación: Se entrevistará al alumnado para conocer sus opiniones y sensaciones, permitiendo comprender las dificultades y facilidades que han experimentado.

Por tanto, se estaría aludiendo a una triangulación de “técnicas complementarias” (Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2003). La triangulación se define como “la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno” (Latorre, 2005, p. 93). Su fundamento básico es “recoger relatos, observaciones de una situación o de algún aspecto de la misma, desde diversos ángulos y perspectivas para compararlos o contrastarlos” (Latorre, 2005, p. 93). Concretamente, en esta propuesta de investigación se contrastaría rejilla de observación vs entrevista semiestructurada al docente y entrevista semiestructurada al docente sobre la actuación realizada vs entrevista semiestructurada a un grupo focal sobre el programa de actuación.

Rejilla de observación y entrevista semiestructurada al docente

La rejilla de observación se diseñará de acuerdo a las fases del proceso de escritura desde un paradigma cognitivista-didáctico, prestando especial atención a las estrategias de revisión. Por tanto, una de las técnicas de recogida de datos será la observación ya que “proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 151) y “tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 151). En otras palabras, la observación debe entenderse como “un proceso sistemático por el que el especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 150).

En cuanto a la rejilla de observación, los distintos investigadores y autores que han evaluado el proceso de enseñanza-aprendizaje o la práctica docente no han llegado a un consenso sobre el concepto de esta herramienta en el ámbito de la didáctica.

Esta podría tomar forma de lista de control con comentarios descriptivos para cada enunciado como el ejemplo de Castaño Ceballos et al. (2015) que utilizan la rejilla para observar el proceso metacognitivo de escritura del alumnado fragmentándola en estrategia, estrategia observable, si/no y anotaciones, utilizando así un sistema de puntuación dicotómico. Otros ejemplos son los de Abio (2013) que da una muestra de tres tipos diferentes de rejillas de observación que utiliza para reflexionar sobre la práctica docente en la enseñanza de la lengua española. Los tres tipos son: uno de estilo escala de estimación descriptiva, otro con forma de escala de estimación numérica y otro como preguntas abiertas. Otro caso, es el Roux (1982) que establece una rejilla de observación dividiéndola en categorías: posibles comportamientos y ejemplos, con la finalidad de recoger la observación sobre la experiencia escolar del alumnado.

De hecho, Postic y De Ketele (2002, citado en Pérez Aguilar, 2013) identifica las rejillas como “sistemas de categorías” (p. 7), junto con “los inventarios o sistemas de signos y las escalas de estimación” (p. 7). Un sistema de categoría se define como “una construcción conceptual en la que se operativizan las conductas a observar (cada categoría no es sino una clase dada de ese fenómeno)” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 154). Estos sistemas “se caracterizan por constituir verdaderos modelos en los que se concreta la explicación dada a un fenómeno” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 154).

Desde un punto de vista de la finalidad de este tipo de instrumento, la rejilla de observación, León (1975) comenta que:

L'emploi des grilles d'observation peut être associé à toutes les mesures qui visent à améliorer le rendement de l'action pédagogique: recrutement, formation initiale et continue des maîtres, évaluation (ou auto-évaluation) du comportement des éducateurs à des fins de changement, de correction ou de promotion, etc. [El uso de rejillas de observación puede asociarse con todas las medidas que apuntan a mejorar el resultado de la acción educativa: contratación, formación inicial y continua de maestros, evaluación (o autoevaluación) del comportamiento de los educadores con fines de cambio, corrección o promoción, etc.]. (p. 6)

Así mismo, este autor establece que uno de los objetivos fundamentales del uso de las rejillas de observación es poder contrastar métodos de enseñanza, así como valorar la actuación del profesorado. De hecho, afirma que una rejilla de observación “Il répond au besoin d'échapper aux pièges du verbalisme et de l'impressionnisme, à la préoccupation de préciser ce que l'individu fait réellement et non ce qu'il croit faire, ou ce qu'il doit faire, ou ce qu'il est censé faire” [Responde a la necesidad de escapar de las trampas del verbalismo y el impresionismo, a la preocupación de aclarar lo que el individuo realmente hace y no lo que cree que está haciendo, o qué debería hacer, o qué se supone que debe hacer] (p. 5). Al final, la rejilla de observación debe servir para reflexionar sobre la propia o ajena práctica docente (Abio, 2013).

El diseño de la rejilla de observación de esta propuesta de investigación se compone de seis elementos: fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición de textos, procedimiento a observar, veces de aparición, ejemplificación, comentarios y comentarios finales.

La categoría “fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición de textos” comprende las etapas del proceso de escritura desde el cognitivismo propuesto por varios autores como Álvarez Angulo (2006); Camps (1990); Cassany et al. (2003); Flower y Hayes (1981). Concretamente, se utilizan los términos más generales y conocidos que aparecen en la mayoría de las investigaciones: planificación, textualización y revisión.

El apartado “procedimientos a observar” se corresponde con actuaciones concretas que el docente debería realizar con el alumnado en las tres fases descritas anteriormente. Estas acciones constituyen un conjunto de actividades que se han llevado a cabo en diversas investigaciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción de textos como sugerencias de autores referentes del proceso de escritura y su didáctica. Así mismo, se presentará especial atención a la estrategia de revisión en cada una de las etapas.

La casilla “aparición” será un cómputo de las veces que se desarrolla esa actividad. En la sección “ejemplificación” se escribirán actuaciones concretas de cómo el docente ha llevado a cabo esa

actividad. Un ejemplo en la fase de planificación sería: Realiza un esquema en la pizarra con los elementos: introducción, desarrollo y conclusión. El apartado “comentarios” incluirá las justificaciones de las acciones que ha realizado el docente. Un caso sería “he hecho un esquema para que conocieran la estructura del texto”. Esta sección servirá para comprender y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición de textos que desarrolla el docente según sus ideas. Esta sección junto con la ejemplificación proporcionará una visión más clara de su didáctica. Finalmente, el apartado titulado “comentarios finales” se establece por si hubiera algún aspecto interesante a señalar y no hubiera sido contemplado.

Para conocer las explicaciones que compondrían el apartado “comentarios”, la investigadora entrevistará al docente mediante una entrevista semiestructurada. En este tipo de entrevista, “el entrevistador tiene un conjunto de preguntas sobre el tema escogido que le gustaría plantear al encuestado” (Wood y Smith, 2018, p. 96) y “cada pregunta se trata como un punto de partida para una discusión más amplia sobre ese aspecto en cuestión” (Wood y Smith, 2018, p. 96). Así mismo, será una entrevista de tipo “rememorada” (Wood y Smith, 2018, p. 96) ya que se utiliza para que el entrevistado despierte “su memoria sobre lo que hizo y cómo lo hizo” (Wood y Smith, 2018, p. 97), utilizando algún recurso que le permita recordar. En este caso, será la rejilla que le permitirá rememorar sus acciones con la finalidad de conocer y reflexionar sobre los pensamientos que guiaron su enseñanza.

Evidentemente, la entrevista estará guiada por las acciones realizadas por el docente en el proceso de escritura en función de los criterios establecidos previamente en la rejilla de observación. Algunos ejemplos de esta entrevista pudieran ser:

- ¿Cuál era la finalidad de elaborar (tal elemento) durante la planificación?
- ¿Por qué utilizas (tal recurso) para motivar?
- ¿Realizas (tal actividad), cuál era el objetivo?
- ¿Qué diferencia hay entre (tal actividad/recurso/paso) y (tal actividad/recurso/paso)?
- Practicó con su alumnado fundamentalmente (tal paso del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura). ¿Cuál es el motivo?

En definitiva, esta rejilla de observación tiene la finalidad de observar de forma sistematizada el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición de textos dirigido por el docente hacia el alumnado de sexto de Educación Primaria guiando su reflexión. Este instrumento toma como base para su creación las consideraciones fundamentales que han aportado una gran variedad de autores e investigadores sobre la didáctica para la elaboración de escritos. El objetivo final es reflexionar y

valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente, partiendo de sus actuaciones y pensamientos, con la finalidad última de introducir una mejora acorde al contexto.

Tabla 11.
Diseño de la rejilla de observación

Fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición de textos	Procedimientos a observar	Aparición	Ejemplificación	Comentarios
Planificación	Despierta la motivación			
	Introduce el tema			
	Acuerda el género discursivo			
	Lectura comprensiva de textos (contenido)			
	Análisis del género discursivo (con ejemplos)			
	Enseña los tipos de registros			
	Crea un diccionario			
	Plantea los objetivos			
	Realiza la estructuración del texto (esquemas)			
	Realiza la organización de ideas (mapas conceptuales)			
	Revisa las acciones del alumnado			
	Ofrece retroalimentación al alumnado			
	Propone revisar la planificación			
Textualización	Ofrece pautas para comenzar a redactar (estructura-párrafos)			
	Entrega y explica al alumnado una lista de conectores posibles a usar			
	Hace alguna alusión a palabras para utilizar (comodín, determinantes, sinónimos)			
	Recuerda el lenguaje a usar			
	Revisa las acciones del alumnado			
	Ofrece retroalimentación al alumnado			
	Insiste al alumnado en la revisión constante del texto			
Revisión	Entrega al alumnado			

	una guía de revisión			
	Ejemplifica cómo realizar la revisión			
	Lee un texto y lo compara con las finalidades planificadas			
	Realiza un esquema del texto como estrategia de comparación con la planificación			
	Utiliza técnicas de corrección			
	Corrige el texto delante del grupo remarcando los errores y explicándolos			
	Realiza una revisión formal, de contenido y funcional siguiendo un orden			
	Utiliza el diccionario como técnica de autocorrección			
	Realiza diferentes tipos de retroalimentación (corrección, verbal, pregunta) del producto del alumnado			
	Emplea la revisión por parejas			
Comentarios finales:				

Nota. Elaboración propia.

Rúbrica analítica

Una rúbrica es “un instrumento que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los objetivos de aprendizaje que define un profesor y permiten dar consistencia a la evaluación” (Sotomayor et al., 2015, p. 11). En otras palabras, “es una pauta que explicita los distintos niveles posibles de desempeño frente a una tarea, distinguiendo las dimensiones del aprendizaje que están siendo evaluadas y, por lo tanto, los criterios de corrección” (Sotomayor et al., 2015, p. 11).

La elección de una rúbrica viene apoyada por las características que se confieren a este tipo de instrumento. De acuerdo con Sotomayor et al. (2015), esta posibilita: recoger información detallada sobre lo que el alumnado sabe hacer, permitiendo conocer sus logros y carencias, y por tanto, ofreciendo una retroalimentación específica; favorece la reflexión de sus actuaciones mediante una

autoevaluación por niveles, impulsando un conocimiento metacognitivo; en el caso de la escritura, promueve también un conocimiento metalingüístico, y una de las características que hace esencial a la rúbrica como instrumento de evaluación y autoevaluación es que “las rúbricas describen cómo se llevó a cabo la tarea con respecto al objetivo” (p. 12).

En cuanto a la clasificación de este instrumento, existen dos tipos: holísticas, que “describen el texto como un todo, ofreciendo una mirada global del desempeño del estudiante en la escritura de un determinado texto” (Sotomayor et al., 2015, p. 11), o analíticas, que “descomponen el texto en dimensiones o criterios que corresponden a diferentes aspectos de la actividad verbal” (Sotomayor et al., 2015, p. 11).

En este caso, la rúbrica que se utilizará será de tipo analítica. Las razones que promueven esta elección es que facilita situar el foco de atención en aspectos concretos de la producción de textos, detallar cada propiedad textual según su desempeño óptimo en cada rango y hacer visible aquellas particularidades conseguidas o a mejorar (Sotomayor et al., 2015).

Según estas autoras, Sotomayor et al. (2015), una rúbrica analítica está constituida por una serie de elementos que son: “objetivo de aprendizaje” (p. 12), “dimensiones de la rúbrica” (p. 12), “niveles de desempeño” (p. 12), “nombres de los niveles” (p. 13) y “descriptores” (p. 13). De acuerdo con ellas, cada elemento podría definirse de la siguiente forma: el objetivo de aprendizaje orienta los elementos a valorar de la tarea, las dimensiones de la rúbrica son “los diferentes aspectos que componen el objetivo a lograr” (p. 12), los niveles de desempeño oscilan entre una escala de 3-5, determinan la posición del alumnado en función de su desempeño y pueden ser nombrados con números o palabras y los descriptores detallan las características correspondientes a cada dimensión y nivel, deben ser “progresivos, excluyentes” (p. 13) y “de dificultad creciente” (p. 13). Este último elemento es destacado por ellas como el más importante de una rúbrica ya que es la categoría que más información te ofrece y condicionará la situación de cada nivel.

En esta propuesta de investigación, la rúbrica se construirá considerando algunas de las propiedades textuales que establecen Cassany et al. (2003), ya que, según ellos, conforman “todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por lo tanto, para poder vehicular el mensaje en un proceso de comunicación” (p. 315). Las propiedades son: “adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística” (Cassany et al., 2003, p. 316). Para la selección de las propiedades textuales y sus respectivos rasgos, para establecer los cuatro niveles de logro de cada propiedad textual y para que se adecúe al nivel de sexto de Educación Primaria, se tomará como referente las rúbricas que ofrecen Sotomayor et al. (2015) que evalúan la calidad de las composiciones escritas por alumnado de

Educación Primaria. Concretamente estas autoras consideran las siguientes propiedades textuales a medir: “adecuación a la situación comunicativa” (p. 93), “coherencia” (p. 93), “estructura” (p. 93) y “cohesión” (p. 93).

Considerando los elementos textuales que estos autores, Cassany et al. (2003) y Sotomayor et al. (2015), enfatizan y orientados por ellos, la rúbrica creada se compondrá de las siguientes dimensiones: adecuación, coherencia, cohesión y presentación. Cada dimensión corresponde a una propiedad textual y estará constituida por una serie de elementos que la definen, de tal forma que faciliten los descriptores a evaluar, de una forma más concreta y visible, según la dificultad de adquisición de cada elemento. Así mismo, cada dimensión está dividida en cuatro niveles de logro. Una vez aplicada la rúbrica se obtendrá un comentario descriptivo y un nivel en función de cada dimensión.

Tabla 12.
Diseño de la rúbrica de evaluación de las composiciones escritas.

Dimensiones	Elementos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación	Propósito comunicativo	Está confuso el propósito comunicativo.	No se adapta al propósito comunicativo acorde al género discursivo, aunque tiene un propósito.	Se adapta al propósito comunicativo acorde al género discursivo aunque introduce algún elemento que confunde.	Se adapta al propósito comunicativo acorde al género discursivo.
	Tratamiento personal	No utiliza un registro adecuado.	Utiliza un registro adecuado en algunas partes.	Utiliza mayoritariamente un registro adecuado.	Utiliza un registro adecuado durante todo el discurso.
	Nivel de formalidad	Usa palabras demasiado coloquiales.	Usa algunas palabras demasiado coloquiales.	Combina palabras coloquiales con palabras apropiadas.	Usa palabras apropiadas (no demasiado coloquiales).
	Grado de especificidad	No utiliza términos específicos.	Utiliza pocos términos específicos.	Utiliza algunos términos específicos.	Utiliza suficientes términos específicos.
Coherencia	Ideas	No contiene ideas desarrolladas.	Presenta ideas sin desarrollar.	Presenta combinación entre ideas desarrolladas y sin desarrollar.	Presenta casi la totalidad de ideas desarrolladas.
	Temática	Las ideas no están asociadas a la temática.	Combina ideas asociadas a la temáticas y otras no.	La mayoría de las ideas se encuentran ajustadas a la temática.	Todas las ideas se encuentran acordes al tema.
	Estructura	No existe ninguna estructura.	Hay una estructura aunque con algunas confusiones.	La estructura está bastante clara aunque con alguna parte fuera de lugar.	La estructura viene determinada tal como se indica en el género discursivo.
Cohesión	Sinónimos	No emplea sinónimos.	Emplea algún sinónimo de forma	Emplea sinónimos de forma apropiada.	Emplea sinónimos de forma apropiada

			repetitiva.		y variada.
	Pronombres	No utiliza pronombres para evitar repeticiones.	Utiliza algún pronombre pero sigue habiendo bastantes repeticiones.	Utiliza bastantes pronombres para evitar la repetición.	Utiliza pronombres de forma apropiada para dar una adecuada fluidez sin ser repetitivo.
	Puntuación	Utiliza incorrectamente los signos de puntuación, o solo utiliza un signo de puntuación adecuadamente.	Algunos signos de puntuación están bien empleados, y otros parecen tener confusiones de su utilización.	La mayoría de los signos de puntuación están usados correctamente.	Casi la totalidad de los signos de puntuación están correctamente utilizados.
	Conectores	No se encuentran conectores o la mayoría utilizados de forma incorrecta.	Aparecen conectores repetitivos y algunos mal empleados.	Aparece variedad de conectores aunque algunos no se emplean según su función.	Aparecen variedad de conectores empleados de forma correcta.
Presentación	Inteligibilidad	No se descifra el código escrito o difícilmente se puede descifrar.	Se descifran algunos elementos escritos pero persisten bastantes signos que hacen confusas las palabras.	La mayoría de los signos del código escrito se descifran pudiéndose leer el escrito, aunque algunos signos se deben mejorar.	Se lee el texto adecuadamente gracias a los signos del código escrito empleados correctamente.
	Limpieza	Se presenta de forma sucia como si fuese un borrador.	Se presenta algo limpio pero existen bastantes borrones que impiden una adecuada descifrado.	Se presenta con algún borrón pero mayoritariamente limpio pudiendo descifrarse adecuadamente.	Se presenta totalmente limpio y se descifra claramente el código escrito.
	Disposición	Los elementos estructurales no ocupan los lugares apropiados según el género discursivo.	El inicio está bien dispuesto pero luego la disposición estructura desaparece.	El inicio y el final está bien estructurado pero hay confusión entre los elementos intermedios.	Todos los elementos estructurales se visualizan correctamente en su disposición.

Nota. Elaboración propia.

Notas de campo

Las notas de campo, según Latorre (2005), son “registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural” (p. 58) y cuya función es “disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas” (p. 58).

Siguiendo a este autor, Latorre (2005), las notas de campo pueden enfocar su atención a características metodológicas, que recogen “aspectos referidos a la investigación” (p. 58),

personales, que comprenden “las reacciones, actitudes, percepciones, vivencias impresiones del propio observador” (p. 58), teóricas, que hacen alusión a “los aspectos más relacionados con el marco teórico de la investigación” (p. 58), e inferenciales, que se dividen en dos: descriptivas, que pretenden “captar la imagen de la situación, las personas, las conversaciones y reacciones observadas lo más fielmente posible” (p. 59), y reflexivas, “que incorpora el pensamiento, las ideas, las reflexiones e interpretaciones del observador” (p. 59). En esta propuesta de investigación las notas de campo serán descriptivas fundamentalmente.

Continuando con este autor, Latorre (2005), toda nota de campo precisa de los siguientes rasgos: “deben fecharse, indicar el lugar de la observación, quiénes estaban presentes, el ambiente físico, qué ocurrió” (p. 59). Estas indicaciones se incluyen en el prototipo de ficha de nota de campo que se ha diseñado. De hecho, el lugar de observación quedará establecido en aula de Lengua Castellana y Literatura o aula de Ciencias de la Naturaleza y las personas presentes serán el docente y el alumnado de sexto de Educación Primaria.

En la presente propuesta de investigación, las notas de campo se utilizarán para recoger información observacional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias de revisión que sigue las instrucciones estipuladas en el programa de actuación (más adelante desarrollado). Estas notas, al finalizar el programa, permitirán realizar una comparación y reflexión entre las acciones que se realizaron acorde al programa, cómo se efectuaron y aquellas que no se pudieron efectuar.

Figura 1.
Diseño de nota de campo.

Nota de campo

Fecha: Aula: Lengua Castellana y Literatura / Ciencias de la Naturaleza

Sesión: 1. Motivación / 2. Proceso de revisión / 3. Revisión por modelado / 4. Trabajo por parejas / 5. Reescritura del borrador / 6. Entrega del texto

Texto revisado: Artículo de opinión / Informe científico

Acciones docente:

Actividades alumnado:

Anécdota:

Nota. Elaboración propia.

Los apartados aula, sesión y texto revisado están completados con las posibles opciones que podrían escribirse en esas secciones, de tal forma que recuerde el contexto de observación. Estas opciones ya se encuentran marcadas debido a que se basan en el programa de actuación propuesto, y la nota de campo debe recoger lo que realmente se hizo en el aula para poder establecer una comparación. En el momento de la observación, en cada sección con opción ya establecida se rodeará lo que corresponda. El resto de apartados se rellenarán con las acciones observadas y comentarios de la investigadora, estos últimos se simbolizarán entre corchetes. El apartado de anécdota incluirá aquella opción que no se había contemplado y/o algo que no se haya realizado.

Después de cada sesión se comparará lo recogido en las notas de campo y lo previsto en el programa, y con ambas informaciones se elaborará un diario que describa fielmente cómo fue la actuación.

Entrevista semiestructurada al docente sobre la actuación realizada

La entrevista semiestructurada como ya se definió anteriormente se caracteriza por la posibilidad que tiene el entrevistador de añadir nuevas cuestiones a las preguntas ya definidas previamente con la finalidad de profundizar en el tema objeto de estudio (Hernández Sampieri et al., 2010; Wood y Smith, 2018). En otras palabras, en este tipo de interacción verbal existe una cierta libertad en el desarrollo del diálogo.

En la presente propuesta de investigación, la entrevista semiestructurada al docente acontecerá al finalizar el programa de actuación con el propósito de conocer sus opiniones y sensaciones sobre el desarrollo de este y promover la reflexión de sus propias actuaciones. La información recogida permitirá evaluar con mayor eficacia el programa a nivel práctico y anímico, aportando una mayor información al cómputo de datos obtenidos y alimentando una reflexión del proceso.

Para la elaboración de las cuestiones, se tendrán en cuenta las categorizaciones de Kvale (2011) porque son bastante completas y compartidas por varios teóricos. Este autor agrupa las cuestiones de una entrevista en: “preguntas introductorias” (p. 88), “preguntas de profundización” (p. 89), “preguntas de sondeo” (p. 89), “preguntas de especificación” (p. 89), “preguntas directas” (p. 89), “preguntas indirectas” (p. 89), “preguntas de estructuración” (p. 89) y “preguntas de interpretación” (p. 89). Así mismo, establece que en función de la respuesta también se pueden clasificar los interrogantes “desde los dominios descriptivo, conductual y experiencial hasta los dominios emocional, cognitivo y evaluativo” (p. 91).

De acuerdo al objetivo de esta entrevista de conocer las opiniones y sensaciones del docente como ejecutor del programa y conocedor del proceso enseñanza-aprendizaje permitiéndole

reflexionar sobre su actuación, se considera esencial que las preguntas se basen fundamentalmente en cinco tipos de contenido: emocional, cognitivo, evaluativo, indirectas y experiencial.

Tabla 13.
Dimensiones y preguntas guía para la entrevista al docente.

Dimensiones	Guion de entrevista (Preguntas guía)
Preguntas introductorias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te ha parecido el programa “EstraRevi”? ¿Cómo ha sido la experiencia?
Preguntas de dominio emocional	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sensaciones te ha dado el programa? ¿Por qué? • ¿Podrías asociar cada sensación a un recuerdo? Descríbeme ese momento.
Preguntas de dominio cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conocías alguna de estas estrategias de revisión? Cuéntame. • ¿Tenías conocimiento de este procedimiento de enseñanza? Cuéntame.
Preguntas de dominio evaluativo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividad te ha resultado más importante para el desarrollo de estrategias de revisión en el alumnado? ¿Cómo fue esa situación? • ¿Qué ejercicio cambiarías? ¿Por qué? ¿Qué harías en su lugar? Cuéntame. • ¿Crees que habría alguna actividad que no hubiera sido necesaria? • ¿Qué mejora añadirías? • ¿Repetirías la experiencia o alguna sesión que haya sido fructífera? • ¿Habría alguna tarea específica del programa que incluirías en la rutina de las unidades didácticas del curso escolar?
Preguntas indirectas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividad crees que al alumnado le ha resultado más útil? ¿Por qué? ¿Cómo se desarrolló? • ¿Cuál ejercicio consideras que ha sido demasiado difícil para el alumnado? ¿Por qué? ¿Qué ocurrió? • ¿Qué actividad/es crees que no ha aportado nada al alumnado o pudo aburrirse? ¿Podrías explicármelo? ¿Qué sucedió en esa situación? ¿Cómo lo modificarías? • ¿Qué opina sobre la actitud que ha tomado el alumnado durante el proceso? ¿Algún ejemplo? • ¿Cómo crees que se siente el alumnado después del programa? Descríbemelo.
Pregunta de dominio experiencial.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podrías decir algo más sobre el desarrollo del programa?

Nota. Elaboración propia.

Entrevista semiestructurada a un grupo focal sobre el programa de actuación

La elección por una entrevista a grupo focal, grupo de enfoque o grupo de discusión viene fundamentada en que permite un tipo de conversación colectiva donde se debate sobre un tema particular guiado por preguntas que realiza un moderador (Latorre, 2005). Estos rasgos convierten a este tipo de entrevista en una útil herramienta para conocer las percepciones sobre un asunto en un grupo de alumnos.

Concretamente, esta clase de entrevista se define como:

Una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 425)

Según Kvale (2011), la finalidad que tiene el investigador en este tipo de entrevista es “estimular diversos puntos de vista sobre el tema de discusión para el grupo” (p. 101), generando “una atmósfera permisiva” (p. 101). Este autor afirma que la elección de esta clase de entrevista viene fundamentada en perseguir valoraciones y sensaciones de forma abierta más que ideas o conceptos. En otras palabras, “conocer qué opinan, cómo se sienten” (Latorre, 2005, p. 76), aunque Latorre (2005) no descarta que con este tipo de entrevista también es conveniente conocer “qué saben del tema” (p. 76).

Según este autor, Latorre (2005), este instrumento “es particularmente apropiado cuando la finalidad de la investigación es describir las percepciones de las personas sobre una situación, un programa o un acontecimiento” (p. 76), ya que a través de este se puede “obtener información exhaustiva sobre las necesidades, intereses y preocupaciones de un determinado grupo social” (p. 76). Precisamente, esta es la finalidad con la que se utilizará la entrevista semiestructurada a grupo focal. Su objetivo es que permita conocer las opiniones, sensaciones y percepciones del alumnado de sexto de Educación Primaria sobre el desarrollo del programa “EstraRevi”.

En cuanto a la constitución del grupo focal, los individuos que se reúnen deben coincidir en “ciertas características relevantes para el propósito del estudio” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 53), es decir, para su selección se utiliza un “criterio homogeneidad intragrupo” (Latorre, 2005, p. 76). En relación al número de constituyentes, varía dependiendo de los autores, este oscila entre seis a diez (Kvale, 2011), seis a ocho (Latorre, 2005) u ocho de quince individuos (McMillan y Schumacher, 2005). Como la experiencia se ha llevado a cabo con un grupo de veinticuatro miembros, se elegirán de forma aleatoria diez.

Se escogerá un muestreo aleatorio simple porque, como aclaran McMillan y Schumacher (2005), se utiliza cuando no es relevante establecer ningún sesgo, es “un procedimiento empleado para asignar sujetos a grupos diferentes por el que cada uno de los miembros posee las mismas posibilidades de ser asignado a cada grupo” (p. 626), se emplea con poblaciones pequeñas y otorga mayor validez y fiabilidad a la muestra. Así mismo, sugieren como técnica para este tipo de muestreo “extraer nombres de un sombrero” (p. 136). Por lo tanto, siguiendo sus indicaciones, los veinticuatro nombres del alumnado de sexto de Educación Primaria se introducirán en un recipiente y se escogerán diez alzar.

En cuanto a la redacción de preguntas, se basará en la clasificación de Kvale (2011) que expuse anteriormente en la sección “entrevista semiestructurada al docente sobre la actuación realizada”. Partiendo de esta organización de preguntas y acorde a las finalidades de esta entrevista que es conocer las opiniones, sensaciones y percepciones del alumnado de sexto de Educación Primaria

sobre el desarrollo del programa “EstraRevi”, se ve necesario que las preguntas se centren fundamentalmente en cuatro tipos de contenido: dominio emocional, cognitivo, evaluativo y experiencial.

Tabla 14.
Dimensiones y guion de entrevista para el grupo focal.

Dimensiones		Guion de entrevista (Temas de debatir)
Preguntas introductorias		• ¿Cómo ha sido la experiencia con el programa de revisión de escritura?
Preguntas de dominio emocional		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sensaciones tenéis una vez experimentado el programa de revisión de escritura? • Podrías darle un adjetivo que mencione qué os ha parecido el programa. ¿Y por qué? • ¿Qué actividad/es os han gustado menos? Contadlas. • ¿Qué actividad/es os ha gustado más? Contad entre vosotros.
Preguntas de dominio cognitivo		• ¿Conocíais alguna de estas estrategias de revisión? Hablad entre vosotros.
Preguntas de dominio evaluativo		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pensáis sobre el programa de revisión de escritura? • ¿Cuál es la actividad que consideráis que ha sido más útil para aprender a revisar vuestras composiciones? Opinad. • ¿Cuál ejercicio os ha parecido demasiado complicado? ¿Por qué? Contad cómo fue. • ¿Qué tarea pensáis que ha sido la más fácil? ¿Por qué? Contad qué ocurrió. • ¿Pensáis que esto nuevo podrías aplicarlo diariamente en vuestros escritos? ¿Por qué? Explicadlo.
Pregunta de dominio experiencial.		• Decid algo nuevo que habéis aprendido sobre el proceso de revisión de la escritura. Hablad entre vosotros.

Nota. Elaboración propia.

Antes de iniciar las preguntas, se explicará al alumnado en qué consiste la dinámica de la entrevista, asegurándose de que se sientan tranquilos, que el ambiente sea fluido y que hablen entre ellos, exponiendo sus propios pensamientos libremente. Tanto la entrevista con el docente como con el alumnado será recogida mediante una grabación de voz para facilitar su posterior transcripción, análisis y comparación.

4.4 Programación de la investigación

La presente propuesta de investigación se programa en función de las cuatro etapas básicas de una investigación-acción: “planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2005, p. 32), y acorde a la finalidad del estudio. Estas cuatro etapas estarán, a su vez, divididas en fases identificadas con un nombre concreto relacionado con la acción que se llevará a cabo en ese momento.

Tabla 15.
Programación de la investigación

Etapas	Fases	Descripción
Etapas 1: Planificar		Tendrá lugar una charla informal entre el docente y la investigadora sobre la situación del aula en relación a la composición de textos escritos por el alumnado, concretando así el problema.
Etapas 2 y 3: Actuar y Observar	Fase 1: Presentación de la investigación	La investigadora y el docente concretarán los objetivos de la investigación y se acordarán los textos que se compondrán y en las sesiones de qué áreas. Se llegará al consenso de que el alumnado escribirá un artículo de opinión durante las horas del área de Lengua Castellana y Literatura y un informe durante el tiempo del área de

Ciencias de la Naturaleza. Igualmente, en esta fase se firmará el consentimiento informado, se establecerán los instrumentos de recogida de datos y los pasos que se llevarán a cabo en el transcurso de ella.

	Fase 2: Inicio de la investigación	El docente impartirá su docencia sobre cómo se compone un artículo de opinión en el área de Lengua Castellana y Literatura y cómo se escribe un informe científico en el área de Ciencias de la Naturaleza. Por su parte, la investigadora observará ambos procesos de enseñanza-aprendizaje mediante dos rejillas de observación. El tema sobre el que versará cada género discursivo será acordado con el docente. Al finalizar el proceso, el alumnado entregará las composiciones escritas al docente. Así mismo, la investigadora le preguntará a modo de entrevista semiestructurada sobre las acciones que ha realizado para comprender sus pasos e inducirle a la reflexión de sus actuaciones.
	Fase 3: Evaluar las composiciones escritas	El docente y la investigadora evaluarán las composiciones escritas del alumnado mediante una rúbrica analítica. Reflexionarán conjuntamente sobre aquellos aspectos a mejorar y ya conseguidos, y las medidas que podrían introducirse en el programa de actuación a raíz de estos resultados.
	Fase 4: Sesión informativa sobre el programa de actuación	La investigadora sugerirá y explicará al docente los pasos del programa de actuación y su desarrollo, y le entregará un guion del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la revisión textual para discutir las acciones que se van a llevar a cabo y se realizarán las modificaciones necesarias.
	Fase 5: Puesta en marcha del programa de actuación	El docente lleva a cabo la práctica educativa centrada en el fomento de la metacognición, autorregulación y revisión con su alumnado. La investigadora con el guion del proceso de enseñanza-aprendizaje y un cuaderno (notas de campo) reúne información. Al finalizar el programa, el docente recoge las composiciones del alumnado.
	Fase 6: Entrevista con el docente	La investigadora realizará una entrevista semiestructurada al docente para conocer su juicio sobre la actuación llevada a cabo. Sus valoraciones permitirán reflexionar sobre el transcurso del programa y su efecto.
Etapa 4: Reflexionar	Fase 7: Entrevista con grupo focal	La investigadora guiará la entrevista de tipo semiestructurada al alumnado para descubrir su opinión y sensación sobre el proceso didáctico y su aprendizaje. Los comentarios del alumnado posibilitarán reflexionar sobre la eficacia del programa.
	Fase 8: Valorar las composiciones del alumnado	El docente, junto con la investigadora, valorará los escritos del alumnado mediante la rúbrica analítica. Una vez evaluados, compararán los resultados con las composiciones previas al programa de actuación y se estudiará si ha habido una mejora en la calidad de las composiciones.

Nota. Elaboración propia.

4.5 Propuesta del Programa de Actuación: “EstraRevi” - Estrategias de Revisión para la Mejora de la Calidad de los Escritos

La estructura del diseño de este programa tomará como referente la propuesta de disposición de elementos de López et al. (2018). Estos autores establecen que un informe que recoja un programa basado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura debe contemplar dos dimensiones: “the content dimension” [la dimensión de contenido] (p. 280), que se refiere a los objetivos de aprendizaje que se pretende que el alumnado alcance, y “the instructional dimension” [la dimensión del proceso de enseñanza] (p. 280), que agrupa: los principios que conducen el proceso de enseñanza-aprendizaje, las tareas que el alumnado realiza para adquirir el aprendizaje y las acciones

que el docente hace en su enseñanza para que el alumnado consiga ese aprendizaje. Por tanto, de acuerdo con ellos, el programa ha de constituirse de cuatro elementos:

- Objetivos intermedios de aprendizaje: Se formulan de modo que se puedan medir u observar de forma directa o indirecta.
- Principios del diseño: Se redactan en términos de relación medio-fin, como una oración condicional (Rijlaarsdam et al., 2017) y están fundamentados en modelos teóricos o pruebas empíricas.
- Actividades de aprendizaje: Son aquellas que un diseñador del proceso de enseñanza establece para que un individuo adquiera conocimientos, habilidades y competencias.
- Actividades de enseñanza: Son aquellas que el diseñador elige o elabora como las más apropiadas para estimular las actividades de aprendizaje.

La división del programa en estos apartados pretende ser una vía útil tanto a nivel de investigación educativa como a nivel de desarrollo del docente en el aula (López Gutiérrez, 2019). El hecho de concretar de manera descriptiva cada apartado permitirá establecer una adecuada coherencia entre lo que se pretende conseguir con la investigación y lo que se diseña para el aula (López et al., 2018).

Considerando esta estructura (objetivos de aprendizaje, principios de diseño, actividades de aprendizaje y actividades de enseñanza), se pretende realizar un programa de actuación con la finalidad de mejorar la calidad de los textos escritos por el alumnado de sexto de Educación Primaria enfocando el proceso de enseñanza-aprendizaje en estrategias de revisión. Esta propuesta está adaptada a un contexto hipotético pero queda abierta para adecuarse al contexto real específico del aula donde se vaya a realizar y a las consideraciones consensuadas entre docente e investigadora.

Las características del programa, que se desarrolla a continuación, se ajustan tanto a las bases teóricas y científicas que respaldan y fundamentan la enseñanza de estrategias de revisión expuestas en la fundamentación teórica como a las instrucciones que establece la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Concretamente, esta orden recoge que el alumnado de tercer ciclo debe aprender contenidos sobre:

- “Revisión y mejora de la redacción del texto mediante la elaboración de borradores, con ayuda de sus iguales y el profesorado, usando un vocabulario adecuado a la edad” (p. 209).
- “Evaluación, autoevaluación y coevaluación de las producciones escritas” (p. 209).

Además, recalca que el alumnado tiene que prestar “especial atención a los signos de puntuación, cuerpo y estilo, imágenes, palabras clave, títulos, subtítulos, etc.” (p. 209) y el maestro debe valorar “una buena caligrafía, orden, presentación y un vocabulario en consonancia con el nivel educativo” (p. 209).

En cuanto a la teoría y acorde a las investigaciones sobre estrategias de revisión (Graham et al., 2011; López et al., 2018; entre otros), se seleccionan los siguientes fundamentos: desarrollo de la metacognición y de estrategias de autorregulación con modelado, uso de la mediación con retroalimentación y utilización de guías de revisión de borradores.

A continuación, se propone un posible programa de actuación, que además de las anteriores indicaciones en la que se fundamenta, persigue un paradigma constructivista social del proceso de enseñanza-aprendizaje y la teoría del aprendizaje significativo. Tomando como referentes a Prados et al. (2014), el constructivismo social construye sus principios en el fundamento de que “primero se aprende a hacer las cosas con ayuda de otros (plano interpsicológico) y luego, poco a poco, hacemos ese conocimiento nuestro y lo dominamos sin la citada ayuda (plano intrapsicológico)” (p. 36), y con respecto a la teoría del aprendizaje significativo, este manifiesta que el aprendizaje tiene lugar cuando “el aprendiz establece relaciones sustantivas entre los conocimientos de los que dispone y los nuevos contenidos a aprender, creándose significados nuevos” (p. 31).

A continuación, se especifican, en función de la propuesta de investigación que se pretende realizar, cada uno de los apartados que López et al. (2018) recomiendan para investigaciones que implican una actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos intermedios de aprendizaje:

- 1) Conocer el significado del procedimiento cognitivo: revisión. (Conocimientos)
- 2) Percibir las propiedades textuales. (Conocimientos)
- 3) Comprender las características propias del artículo de opinión y del informe. (Conocimientos)
- 4) Aplicar estrategias de revisión. (Habilidades)
- 5) Manejar procedimientos de corrección. (Habilidades)
- 6) Despertar la motivación para revisar los textos propios. (Actitudes)
- 7) Desarrollar un sentido de autoeficacia. (Actitudes)

Así mismo, se considera que se estará contribuyendo al desarrollo de:

- La Competencia en Comunicación Lingüística mediante la escritura de dos géneros discursivos (artículo de opinión e informe científico) en un ambiente comunicativo.
- La Competencia Aprender a Aprender a través de la reflexión de su propio proceso de aprendizaje.
- La Competencia Social y Cívica por medio del intercambio dialógico entre los compañeros en la revisión de textos.

Principios de diseño

- 1) Si la motivación influye en el proceso de revisión, se deberá despertar el interés del alumnado sobre este.
- 2) Si el alumnado tiene que aprender a desarrollar el proceso de revisión, deberá adquirir un conocimiento metacognitivo de dicho proceso partiendo de sus ideas previas.
- 3) Si el proceso de revisión requiere que el alumnado desarrolle estrategias de autorregulación de forma ordenada, entonces deberá utilizar una guía que le conduzca al desarrollo de esas estrategias.
- 4) Si el trabajo por parejas en el alumnado favorece una mayor profundización en la revisión de las composiciones escritas, entonces el alumnado deberá tener la oportunidad de revisar sus textos en pares.
- 5) Si la presentación de un texto es un factor importante para visualizar la calidad de este, entonces las composiciones del alumnado deben estar limpias y claras.
- 6) Si escribir más de un borrador favorece la calidad de las composiciones escritas, el alumnado revisará su borrador dos veces.

El programa tiene previsto que se impartirá por el docente durante dos semanas comprendiendo un total de seis sesiones de entre 45-60 minutos (se negociará y se consensuará con el docente). Las sesiones previstas (podrían sufrir modificaciones en función de lo dialogado, incluso, después con su puesta en práctica y las reflexiones realizadas. Estos dos últimos aspectos se contrastarán con las notas de campo) serán las siguientes:

Tabla 16.
Diseño del programa "EstraRevi"

Nº de sesión	Nombre de la sesión	Actividad de enseñanza (acciones que realiza el docente)	Actividad de aprendizaje (acciones que realiza el alumnado)	Comentarios
1	Motivación: Toma de conciencia de la importancia de la revisión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar al alumnado un artículo de opinión mal redactado en la pizarra digital interactiva. Pedir que lo lea. 2. Preguntar: ¿Qué habéis entendido tras leer el artículo de opinión? 3. Preguntar: ¿Por qué no lo entendéis? 4. Preguntar: ¿Qué importancia tiene que esté mal escrito? 5. Respuesta: No se comunica, ¿queréis decir? 6. Preguntar: ¿Qué ha podido originar que esté mal escrito? ¿Cuáles han podido ser las causas? 7. Preguntar: ¿Podría ser que el alumnado no haya revisado su texto? 8. Preguntar: ¿Qué importancia tiene la revisión de un texto? 9. Conclusión: La revisión de un texto es importante para producir una adecuada comunicación, corregir fallos que impiden esa comunicación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer el artículo de opinión. 2. Explicar. 3. Argumentar. 4. Argumentar. 5. Explicar. 6. Argumentar. 7. Opinar. 8. Explicar. 	El alumnado considerará la importancia de la revisión ligada a la comunicación y se comprobará que tendrá un conocimiento asociado a aspectos formales de revisión. Aunque este conocimiento, se verificará más en profundidad en la siguiente sesión.
2	Proceso de revisión: Conocimiento previos sobre la revisión y metacognición	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntar: ¿En qué consiste revisar un texto? 2. Proporcionar definición: "Supone la evaluación del escrito en relación con lo planificado y ajuste inmediato, llevando a cabo las modificaciones del texto que se estimen oportunas" (Prado Aragonés, 2011, p. 238). Preguntar: ¿Qué quiere decir? 3. Explicación de la definición con 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir. 2. Argumentar. 3. Ofrecer retroalimentación. 4. Argumentar. 5. Explicar. 6. Opinar. 	Se pretende instruir de forma explícita al alumnado ideas bases de cuándo y cómo revisar.

		<p>ejemplo: Comparar lo que hemos querido decir con lo que queríamos transmitir, si no coincide modificamos. Ejemplo: Si mi opinión es que la fruta es buena para la salud, debería decir: En mi opinión, comer fruta es saludable. Si en cambio escribo, A mí la fruta no me gusta, no estoy dando mi opinión sobre si es buena o no, si no sobre si me gusta o no. ¿Lo entendéis?</p> <p>4. Preguntar: ¿Cuándo deberá realizarse la revisión?</p> <p>5. Comentar: Se podría realizar durante todo el proceso de la escritura, estableciendo unos puntos clave de revisión en función de hasta donde hemos escrito. Preguntar: ¿Cómo debería realizarse la revisión?</p> <p>6. Sugerir: Podríamos seguir un guion que nos sirviera de ayuda para que no se nos olvide ningún paso a revisar. ¿Qué os parece la idea?</p>		
3	Revisión por modelado: Enseñanza de estrategias de autorregulación y de corrección	<p>1. Realizar el proceso de revisión en un borrador de ejemplo externalizando en voz alta las acciones y pensamientos. Primero, plantea sus objetivos de revisión, después establece unas fórmulas de corrección (anotaciones), sigue las pautas del guion¹ para la revisión de contenido y organiza de nuevo el texto.</p> <p>2. Pasos específicos: Exponer el borrador en la pantalla digital interactiva. Escribir en la pizarra</p>	<p>1. Observar los pasos que va realizando el docente y tomar nota.</p> <p>2. Observar los pasos que va realizando el docente y tomar nota.</p>	<p>Para que el análisis no se haga muy tedioso y el alumnado no pierda la atención, se les irá preguntando a ellos también, igual que el docente se pregunta a sí mismo. Con esta tarea se pretende que el alumnado observando los pasos que realiza el docente vaya adquiriendo estrategias de revisión y entendiendo aquellos aspectos que debería tener en cuenta.</p>

¹ El guion de revisión del texto del docente se muestra más adelante.

		<p>los objetivos de revisión: “Comprobar que mi mensaje consigue convencer”. Decir: “¿Por qué convencer? Porque estaba escribiendo un artículo de opinión donde mi intención era convencer”. Preguntarse en voz alta: “¿Cuál es mi mensaje? ¿De qué idea tengo que convencer?” Contestarse: “El uso de las tecnologías favorece el aprendizaje del alumnado”. Subrayar con lápiz verde en el borrador aquellas razones que apoyan mi teoría y rodear con lápiz rojo aquellas que dan una visión no favorecedora a mi concepción. Mostrar en la pizarra digital interactiva un guion para analizar el borrador y así revisarlo.</p>		
4	Trabajo por parejas para revisar su borrador	<p>1. Repartir a cada alumno un cuaderno titulado “Revisión de mis borradores”. 2. Explicar: Este cuaderno contiene el guion² de trabajo de análisis y revisión de textos. A continuación, por parejas realizaréis esa revisión e iréis tomando apuntes en el cuaderno de cada paso. 3. Explicar: Se establecerán dos roles: escritor y editor. El escritor entregará su borrador al editor (su pareja), junto a ella revisaréis el texto, siguiendo el guion. Entre ambos podréis establecer los comentarios que consideréis</p>	5. Revisar sus textos, primero uno y luego el otro, por parejas con ayuda del guion.	

² El guion de revisión de los textos del alumnado se encuentra más adelante.

		<p>oportunos. Se volverá hacer el mismo paso, el que era editor ahora es el escritor, el escritor se lo dará al editor, y el borrador que se revisará será el del otro género discursivo.</p> <p>4. Exponer el siguiente esquema aclaratorio: Escritor entrega borrador del artículo de opinión al editor. Escritor y editor revisan el borrador del artículo de opinión. Editor, ahora escritor entrega el borrador del informe científico al editor, que antes fue escritor. Editor y escritor revisan el borrador del informe.</p> <p>5. Ir supervisando y guiando las tareas del alumnado mientras pasea por las mesas.</p>		
5	Reescritura del borrador y otra revisión	<p>1. Pedir al alumnado reescribir su borrador con las modificaciones detectadas en un folio.</p> <p>2. Solicitar al alumnado que vuelva a revisar su texto (leer y reescribir, esto último si lo considera necesario)</p> <p>3. Realizar un ejemplo en la pizarra digital interactiva.</p>	<p>1. De forma individual reescribir los borradores en el folio.</p> <p>2. Revisar de nuevo individualmente (leer y si es necesario reescribir).</p>	Considerar la realización de la revisión varias veces y cada vez que se termina un texto como beneficio de mejora del escrito.
6	Entrega de los textos	<p>1. Enunciar: “Un requisito para entregar la composición final es: Limpieza (sin tachaduras, sin manchas y sin la tinta corrida), disposición de líneas (escritura de oraciones derechas) y márgenes (espacio de márgenes arriba, a la izquierda, a la derecha y abajo)”.</p>	<p>1. Volver a reescribir los textos (opcional, cada alumno toma su propia decisión).</p> <p>2. Entregarlo al docente.</p>	

Nota. Elaboración propia.

Figura 2.
Guion del docente de revisión del borrador.

Guion del docente de revisión del borrador (Sesión 3)

Primer paso: Realizo una revisión funcional donde compruebo que el texto se corresponde con mi propósito.

Segundo paso: Realizo una revisión sobre el contenido, analizando la coherencia del discurso. Para ello, divido la revisión en tres partes: estructura, párrafo y registro.

a) Estructura

➤ Interna:

- ¿Hay orden en las ideas? – El docente enumera las ideas de los párrafos (desde la más general a lo más específico).
- ¿Hay relación entre el título y el contenido? – El docente expone la idea del título y justifica con las ideas de los párrafos.

➤ Externa:

- ¿Se corresponde a la estructura del género discursivo seleccionado?
 - Artículo de opinión:
 - ❖ Título: Resume el tema central en pocas palabras llamando la atención del lector.
 - ❖ Introducción: Pretende captar la atención del lector para que continúe leyendo.
 - ❖ Tesis: Exposición de la idea a defender.
 - ❖ Argumentos a favor: Ideas que apoyan la idea que defiende.
 - ❖ Argumentos en contra: Ideas que refutan la idea que sostengo.
 - ❖ Conclusión: Elijo dos ideas a modo de resumen y expreso mi opinión personal.
 - Informe científico:
 - ❖ Título: Resume el tema de la investigación.
 - ❖ Formulación del problema: Plantea el problema.
 - ❖ Método: Describe el método utilizado.
 - ❖ Experimentos: Descripción detallada de la experiencia llevada a cabo.
 - ❖ Resultados y discusión: Desarrolla los resultados obtenidos.

b) Párrafos:

- ¿Transmite una idea clara? – Para hacer esta comprobación el docente lee el primer párrafo del borrador, realiza una llave en el párrafo y resume la idea fundamental.
- ¿El párrafo contiene una frase introductoria? – Para hacer esta verificación el docente lee la primera frase del párrafo e indica con una flecha la idea de esa frase.
- ¿El párrafo concluye con una frase? – Para responder a esta pregunta, el docente lee la última oración del párrafo y señala con una flecha la idea de esa frase.
- ¿Las frases entre la línea inicial y la final contiene información en relación a la idea del párrafo? – Para dar repuesta, el docente lee la frase o frases intermedias del párrafo y escribe la idea indicando con una flecha de donde procede.

El docente va realizando este ejemplo sucesivamente en los distintos párrafos. Una vez, analizado su borrador comprueba lo siguiente:

- ¿Hay ideas repetidas? – Lee las ideas de los párrafos en voz alta haciendo un esquema en la pizarra.
 - ✓ Sí – Entonces hay que eliminarlas.
- ¿Hay ideas contradictorias en un mismo párrafo? – Lee cada uno de los párrafos en voz alta.
 - ✓ Sí – Entonces hay que eliminarlas o colocarlas en otro párrafo.
- ¿Las ideas están bien desarrolladas? – Lee las ideas entre la línea introductoria y la final del párrafo y subraya en qué lo complementa.

c) Registro

- ¿Utilizo un registro apropiado? – El docente detecta los sujetos de las oraciones y los verbos fijándose en cómo están formulados, así como las expresiones utilizadas.

Tercer paso: Realizo una revisión sobre lo formal para analizar la cohesión del discurso. Para ello, me fijo en los conectores textuales, en la sintaxis, en la ortografía y en la gramática.

- a) ³Conectores textuales (A esta ficha se añadirían también los conectores que el alumnado hubiera utilizado en las composiciones que se habían evaluado anteriormente) (No habría que utilizar todos los conectores que se exponen aquí, pero sí ver cuáles se han usado, cuántos y si quiero añadir alguno):
- Introduce el tema: El objetivo principal, el tema sobre, etc.
 - Marcar orden: En primer lugar, Para comenzar, Para terminar, Finalmente, etc.
 - Añadir información: y, también, además, asimismo, igualmente, etc.
 - Oposición de ideas: pero, aunque, sin embargo, a pesar de, por el contrario, etc.
 - Indicar objeción: claro que, bueno, sin duda, etc.
 - Detallar: por ejemplo, como, en el caso de, en particular, etc.
 - Indicar consecuencia: por tanto, así que, pues, de modo que, etc.
 - Indicar causa: porque, ya que, puesto que, con motivo de, a causa de, etc.
 - Indicar tiempo: antes, mientras, cuando, entonces, después, más tarde, etc.
 - Indicar finalidad: para, con la finalidad / el fin / el objetivo de, etc.
- b) Morfosintaxis
- ¿Las oraciones están formadas por: sujeto, verbo y complemento? – El docente dibuja un triángulo para el sujeto, subraya de morado el verbo y subraya con una línea curva el complemento.
✓ No – Si detecta alguna expresión larga y no clara, la modificará a una frase más simple.
 - ¿Qué tiempo verbal he utilizado? - El docente realiza una tabla con los tiempos verbales utilizados.
 - ¿Es adecuado el tiempo verbal utilizado?
 - ¿Utilizo siempre el mismo tiempo verbal?
 - ¿Concuerda el género y número? – El docente va extrayendo las palabras.
 - ¿Utilizo sinónimos adecuadamente? – El docente realiza relaciones entre palabras sinónimas mediante agrupamientos en círculo.
 - ¿Utilizo pronombres de forma correcta? – El docente subraya los pronombres y su correspondencia.
 - ¿Puntuo correctamente?: uso del punto y seguido, uso del punto y aparte, uso de la coma, uso de los puntos suspensivos y uso de los dos puntos.
- c) Léxico
- ¿Aplico correctamente las reglas de ortografía?: v/b, ll/y, g/j, c/z, x/s y h/sin h.
 - ¿Acentúo correctamente las palabras?: esdrújula, llanas y agudas; diptongos e hiatos.
 - ¿Tengo duda en alguna palabra?
✓ Sí – El docente busca en el diccionario aquellas palabras en las que tiene dudas.

Nota. Elaboración propia

³ Los conectores textuales son extraídos de Cassany (2014) y Sotomayor et al. (2015).

Figura 3.
Guion de revisión del alumnado

Guion de revisión (Adaptado del guion que siguió el docente) (Sesión 4)

Primer paso: ¿El texto se corresponde con el propósito del género discursivo?

✓ No – Tengo que cambiar palabras u oraciones.

Segundo paso: Analizo la coherencia del discurso.

a) Estructura

➤ Interna:

- ¿Hay relación entre el título y el contenido?: Comparo la idea del título y del contenido de mi discurso.

➤ Externa:

- ¿Se corresponde a la estructura del género discursivo seleccionado?
 - Artículo de opinión: hay un título, expongo la idea central, hay ideas que apoyan la idea central, hay ideas que no defienden la idea central, concluyo con un resumen de mi idea central.
 - Informe científico: hay un título, hay un problema expuesto, desarrollo el método utilizado, explico los experimentos y escribo los resultados obtenidos.

b) Párrafos:

- ¿Transmite una idea clara? – Leo cada párrafo y resumo la idea fundamental.
- ¿Hay ideas repetidas? – Hago una lista de las ideas y comparo. Si hay ideas repetidas, elimino.
- ¿Hay ideas contradictorias en un mismo párrafo? – Leo cada línea de cada párrafo y escribo la idea fundamental. Si hay ideas contradictorias, elimino.

Tercer paso: Reviso la cohesión del discurso - Me fijo en los conectores textuales, en la sintaxis, en la ortografía y en la gramática.

c) ⁴Conectores textuales (Veo qué conectores he utilizado, cuántos y decido si añado alguno más)

- Introduce el tema: El objetivo principal, el tema sobre..., etc.
- Marcar orden: En primer lugar, Para comenzar, etc.
- Añadir información: y, también, además, asimismo, igualmente, etc.
- Oposición de ideas: pero, aunque, sin embargo, etc.
- Indicar objeción: claro que, bueno, sin duda, etc.
- Detallar: Por ejemplo, como, en el caso de, etc.
- Indicar consecuencia: Por tanto, así que, pues, etc.
- Indicar causa: porque, ya que, por eso, etc.
- Indicar tiempo: antes, mientras, cuando, entonces, después, más tarde, etc.
- Indicar finalidad: para, a fin de, con el fin de, etc.

d) Morfosintaxis

- ¿Las oraciones están formadas por: sujeto, verbo y complemento? – Señalo sujeto, verbo y complemento.
- ¿Utilizo sinónimos adecuadamente? – Redondeo los sinónimos.
- ¿Utilizo pronombres de forma correcta? – Subrayo los pronombres.
- ¿Puntuo correctamente? – Observo si he utilizado el punto y seguido, el punto y aparte, la coma, los puntos suspensivos y los dos puntos, y dónde los he usado y por qué.

e) Léxico

- ¿Aplico correctamente las reglas de ortografía? - Recuerdo las reglas de la v/b, la ll/y, la g/j, la c/z, la x/s y la h/sin h.
- ¿Acentúo correctamente las palabras? - Recuerdo las reglas de esdrújula, llanas y agudas, diptongos e hiatos.
- ¿Tengo duda en cómo se escribe una palabra? – Sí, entonces uso el diccionario.

Nota. Elaboración propia

⁴ Los conectores textuales son extraídos de Cassany (2014) y Sotomayor et al. (2015).

4.6 Diseño de análisis de datos

Los datos que se obtendrán se analizarán de forma cualitativa y cuantitativa en función de los objetivos principales y propósitos secundarios de la propuesta de investigación. Comenzando por el análisis cualitativo de los datos, según Rodríguez Gómez et al. (1999), las tareas que deben componer este análisis son “reducción de datos” (p. 204), “disposición y transformación de datos” (p. 212) y “obtención y verificación de conclusiones” (p. 213). La reducción de datos suele realizarse mediante una categorización, que consiste en utilizar una serie de criterios para agrupar los datos y organizarlos en función de un tema, y una codificación, que es identificar cada unidad analizada con su categoría (Rodríguez Gómez et al., 1999).

Por ejemplo, el estudio de los datos cualitativos de las tres entrevistas semiestructuradas (entrevista inicial sobre el proceso de escritura al docente y las dos entrevistas finales sobre el programa “EstraRevi”, una al docente y la otra al grupo focal) se realizará mediante una codificación temática para dar respuesta a dos objetivos secundarios de la investigación, comprender el proceso de escritura del docente para adaptar el programa al contexto así como promover la reflexión del docente de sus propias actuaciones y valorar y reflexionar sobre la eficacia y la pertinencia del programa en función de las opiniones y sensaciones de los participantes.

Como recoge Wood y Smith (2018) la codificación temática es una forma de organizar datos cualitativos con la finalidad de “dotar de sentido la gran cantidad de datos que se registran por medio del uso de la entrevista” (p. 116). Estos mismos autores, además, plantean que en una entrevista semiestructurada es también bastante frecuente la codificación emergente, es decir, supone “la categorización de temas dentro de los datos al tiempo que estos van emergiendo de las transcripciones” (Wood y Smith, 2018, p. 116).

Las categorías predefinidas de las entrevistas son:

- De la entrevista semiestructurada al docente: Provendrán de la rejilla de observación al ser un complemento de esta. Los datos se fragmentarán en categorías generales (planificación, textualización y revisión) y subcategorías incluidas en cada fase que corresponde con los procedimientos a observar (motivación, introducción del tema, análisis del género discursivo...).
- De la entrevista semiestructurada al docente sobre la actuación realizada: Las categorías serán opiniones, sensaciones, conocimiento del tema, actividades útiles, ejercicios modificables, para el alumnado (actividades útiles, innecesarias, fáciles, sensaciones, actitudes) mejoras y práctica.

- De la entrevista semiestructurada a un grupo focal sobre el programa de actuación: Se clasificarán en sensaciones, opiniones, actividades (más atractivas, menos atractivas, útiles, difíciles, fáciles), aprendizaje y práctica.

Los datos de la entrevista semiestructurada al docente sobre la actuación realizada y de la entrevista semiestructurada a un grupo focal sobre el programa de actuación se presentarán mediante una matriz. La elección de la matriz se justifica en que “es una tabla de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 213) y permite “sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría (columna) para diferentes sujetos, situaciones, casos, etc. (filas)” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 213). Esto posibilitará comparar las respuestas del alumnado y del docente.

En cuanto a la información obtenida mediante las observaciones recogidas en la rejilla de observación y las notas de campo también se analizarán con una categorización temática. Las categorías son:

- Para los datos obtenidos de la rejilla de observación: se seguirá la categorización ya preestablecida en el instrumento (fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición de textos, procedimientos a observar, aparición y ejemplificación)
- Para los datos obtenidos de las notas de campo: se fragmentarán en las siguientes categorías: motivación, metacognición, estrategias de revisión, modelado, guion de la revisión, trabajo en pareja, reescritura de borradores y trabajo individual.

Los datos clasificados de la rejilla de observación, de la entrevista semiestructurada al docente y de las notas de campo se representarán mediante dos diagramas, uno para los dos primeros instrumentos y otro para el segundo. La justificación es que este tipo de gráfico es útil y visual para enlazar conceptos de categorías y establecer relaciones (Rodríguez Gómez et al., 1999). El primero de los datos posibilitará comprender y reflexionar sobre las actuaciones del docente en la enseñanza del proceso de escritura y el segundo, realizar una comparación y reflexión sobre las actuaciones reales del aula y el programa previsto.

Con la finalidad de verificar que ha habido una mejora en la calidad de las composiciones escritas por el alumnado de sexto de Educación Primaria después de la puesta en marcha del programa de actuación, se analizarán los datos extraídos de las composiciones escritas del alumnado con el uso de la rúbrica de una forma cuantitativa descriptiva. Los niveles de la rúbrica se tratarán como datos

ordinales en el análisis y se realizará el cálculo de frecuencias de distribución, de la moda y del rango intercuartílico. Así mismo, se presentarán mediante un diagrama de barras.

5. CONCLUSIONES

Este apartado se dividirá en dos secciones: resultados y conclusiones esperadas del futuro proyecto de investigación y conclusiones finales del Trabajo Fin de Máster.

5.1 Resultados y conclusiones esperadas del futuro proyecto de investigación

Considerando el diseño propuesto, se espera que la actuación realizada mediante el programa “EstraRevi” obtenga como resultados una mejora en la calidad de las composiciones escritas por el alumnado de sexto de Educación Primaria. Esto podría manifestarse en el uso de mecanismos de cohesión y coherencia y en la adecuación a los objetivos del texto en comparación con los primeros textos evaluados.

Así mismo, se espera que el programa sea eficaz a nivel práctico y útil para su uso didáctico demostrándose en las consideraciones del alumnado y en las opiniones, sensaciones y reflexiones que el docente realice durante todo el proceso. Igualmente, la elaboración de la investigación con la aplicación de los instrumentos podrá ofrecer una visión comprensiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición de textos de una forma contextual y, del programa aplicado, que se concretará en este apartado.

En cuanto a las limitaciones del diseño, los resultados no podrán ser generalizables debido al tamaño pequeño de la muestra. Así mismo, se desconocerá si el aprendizaje que se adquiere durante el desarrollo del programa ha perdurado a lo largo del tiempo.

5.2 Conclusiones finales del Trabajo Fin de Máster

El presente documento como Trabajo Fin de Máster ha permitido profundizar en conocimientos específicos relacionados fundamentalmente con el área de “Perspectivas de Investigación en Escritura en Contextos Educativos” impartido en dicho máster, y a su vez, formando parte de la línea de investigación propuesta “calidad de los textos escritos por aprendices en los distintos niveles educativos”.

Además, la elaboración de este trabajo ha supuesto la aplicación de las competencias y conocimientos adquiridos en las diversas asignaturas del máster. Entre ellos se encuentran: la forma de plantear un diseño de investigación cualitativa, la elección y el diseño de sus instrumentos acorde

a los objetivos, la adecuación de los diversos métodos de investigación cualitativa a los propósitos de estudio, el análisis de artículos o documentos científicos comprendiendo qué factores son importantes para el posterior desarrollo de la investigación, la importancia de la adquisición de la competencia en comunicación lingüística desde las diversas áreas del currículo, la complejidad que supone la evaluación, la relevancia de entender a los participantes en su contexto y una educación que implique al alumnado el desarrollo de la capacidad de reflexionar.

Concretamente, este trabajo:

- Aporta una visión clara y fundamentada sobre el concepto calidad textual como conocimiento que pudiera servir de guía para evaluar las composiciones escritas por el alumnado de Educación Primaria.
- Muestra una revisión sobre los condicionantes, criterios e instrumentos de evaluación que han utilizado investigadores y maestros para valorar la calidad de los textos compuestos por el alumnado de Educación Primaria.
- Da a conocer los diversos logros y dificultades que han manifestado investigadores y maestros sobre las composiciones escritas por el alumnado de Educación Primaria para partir de un posible contexto y conocer aquello que debería mejorarse.
- Expone aquellas concepciones teóricas y prácticas relacionadas con el proceso de escritura en su totalidad y con la didáctica de este proceso en el aula como un conocimiento global que permitirá orientar y conocer la práctica docente sobre este aspecto.
- Presenta diversas líneas de investigación con ejemplos detallados de estudios que han producido resultados positivos para la mejora de calidad textual del alumnado de Educación Primaria, analizando sus propuestas didácticas y sus metodologías de investigación.
- Centra su atención en el proceso de revisión de la escritura tanto a nivel teórico como práctico recogiendo orientaciones metodológicas e investigaciones enfocadas en este proceso como estrategia para mejorar la calidad de los textos escritos por el alumnado de Educación Primaria.
- Plantea como propuesta un diseño de un programa titulado “EstraRevi” fundamentado en la enseñanza de estrategias de revisión con la finalidad de mejorar la calidad de los textos escritos por el alumnado de sexto de Educación Primaria, insertada en una investigación-acción que permita la reflexión del docente y obtener resultados positivos en la calidad de los textos escritos por el alumnado de sexto curso.
- Propone cinco diseños de instrumentos de investigación fundamentados en la teoría y adaptados a los objetivos y propósitos del estudio.

Finalmente, el presente documento abre el camino hacia posteriores investigaciones que pretendan mejorar la calidad de los textos escritos por el alumnado de sexto de Educación Primaria desde una perspectiva cualitativa, aplicando esta investigación junto con su programa correspondiente y realizando las modificaciones necesarias para que se adapte al ambiente particular del futuro investigador dentro del contexto hipotético con lo que se recomienda realizar esta investigación. A nivel profesional aporta conocimientos y experiencias sobre una de las destrezas fundamentales, troncales, básicas y transversales de la Educación Primaria como es la escritura y la producción de textos comunicativos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abio, G. (2013). Incidentes críticos (significativos) y rejillas de observación como apoyo para la observación de clases y reflexión de profesores de lengua española en formación. En B. Sáez Martínez y J. Suárez-Inclán García de la Peña (Coords.), *Seminario: Dificultades específicas de la enseñanza del español. El profesor de ELE en Brasil XXI/2013* (pp. 107-127). Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/16188/19/0>
- Abreu Suarez, A. J. (2017). La Ética en la Investigación Educativa. *Revista Cientific*, 2(4), 338-350. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.19.338-350>
- Albarrán Santiago, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 19-32. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110019A/18784>
- Albarrán Santiago, M. y García García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 15-32. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110015A/18660>
- Álvarez Angulo, T. (2006). Didáctica de la escritura en la formación del profesorado. *SEDLL. Lenguaje y textos*, (23-24), 47-63. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/didactica_de_la_escritura_en_la_formacion_del_profesorado._alvarez_t.pdf
- Ángel Valenzuela, M. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571>

- Arbiol Solaz, A. y Paulo Noguera, M. (2016). Estrategias y eficacia compositiva del alumnado de 6º de Primaria en relación a la práctica docente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 11-48. <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.54083>
- Árevalo Mezarina, M. J. (2017). *La producción de textos en estudiantes del sexto grado de nivel primaria de la institución educativa n.º 0026 "Aichi Nagoya", Ate, 2016* [tesis, Universidad César Vallejo]. Repositorio Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/21713>
- Bartolomé Pina, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn10/0211819Xn10p51.pdf>
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. y Campione, J. C. (1982). *Learning, Remembering, and Understanding. Technical Report No. 244*. Universidad de Illinois en Urbana-Champaign y Bolt Beranek and Newman. <http://hdl.handle.net/2142/17511>
- Calaforra Faubel, P. J. (2018). *Elaboración de un instrumento para evaluar la escritura espontánea en niños de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/46499/1/T39659.pdf>
- Camelo González, M. J. (2010). El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(1), 54-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305726658005>
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 13(49), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254>
- Canedo García, A., García Sánchez, J. N. y Pacheco Sanz, D. I. (2014). Fomento de la calidad en la composición escrita. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 81-86. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.484>
- Cassany, D. (2014). *La cocina de la escritura*. Anagrama
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castaño Ceballos, C. A., Perafán Ramírez, S. X. y Rodríguez Martínez, A. (2015). *Metacognición aplicada a la escritura por adultos en proceso de escolarización* [trabajo fin de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/10840>

- Chiappe, A. y González, A. (2014). Los procesadores de texto y los niños escritores: Un estudio de caso. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 101-115. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300006>
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. J. y Romero, V. (2015). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y Lingüística*, (21), 75-92. <https://doi.org/10.29344/0717621X.21.135>
- Dirección General de Innovación. (2017). *Programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Leer, escribir, escuchar, hablar para la vida*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/proyecto-linguistico-de-centro/presentacion?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_redirect=%2Feducacion%2Fcolabora%2Fweb%2Fproyecto-linguistico-de-centro%2Fpresentacion&_101_assetEntryId=14906763&_101_type=document&redirect=%2Feducacion%2Fcolabora%2Fweb%2Fproyecto-linguistico-de-centro%2Fpresentacion
- Fernández, M. J., Lucero, M. y Montanero, M. (2016). Rojo sobre negro ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? *Revista de Educación*, (372), 63-86. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d1078ff1-a697-402c-b428-96079f03bf30/03fernandez-lucero-montanero-pdf.pdf>
- Fernández De Haro, E., Núñez Delgado, P. y Romero López, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta Linguarum*, (12), 149-167. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero12/10%20Eduardo.pdf
- Fidalgo Redondo, R., Torrance, M. y Robledo Ramón, P. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita. *Psicothema*, 23(4), 672-680. <http://www.psicothema.com/pdf/3940.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flower, L y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>

- Gómez Camacho, A. (2013). El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro. *Porta Linguarum*, (20), 103-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597473>
- Graham, S. y Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S., Harris, K. y Hebert, M. (2011). *Informing Writing: The benefits of formative assessment*: Alliance for Excellent Education. https://media.carnegie.org/filer_public/37/b8/37b87202-7138-4ff9-90c0-cd6c6f2335bf/ccny_report_2011_informing.pdf
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. y Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S. y Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77-104. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A/19407>
- Gutiérrez, M. T. (2006). Una experiencia en la enseñanza de la escritura. *Revista Electrónica Sinéctica*, (28), 93-99. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/226/219>
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Díez-Mediavilla, A. (2017). Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en estudiantes de primaria. *Teoría de la educación*, 29(2), 41-59. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2924159>
- Henao Álvarez, O., Chaverra, D. I., Bolívar Buriticá, W., Puerta, D. L. y Villa, N. H. (2006). La producción escrita mediada por herramientas informáticas. La calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27(2), 6-13. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n2/27_02_Henao.pdf
- Henao Álvarez, O., y Estela Giraldo, L. (1992). Efectos del uso de un procesador de textos y gráficos en el desarrollo de habilidades de escritura de niños de sexto grado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (13), 137-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618842>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
- Jiménez Franco, V., Zúñiga García, M., Albarrán Díaz, C. D., Rojas-Drummond, S., Guzmán Tinajero, C. K., Hernández Carrillo, F. B. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. INEE.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Léon, A. (1975). Les grilles d'observation des situations pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 30, 5-13. <https://doi.org/10.3406/rfp.1975.1584>
- López, P., Rijlaarsdam, G., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2018). How to report writing interventions? A case study on the analytic description of two effective revision interventions. *Journal of Writing Research*, 10(2), 279-329. <https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.02.05>
- López Gutiérrez, P. (2019). Component analysis of strategy instruction in writing composition: evaluation and instruction = Análisis componencial de la instrucción estratégica en composición escrita: evaluación e instrucción [tesis doctoral, Universidad de León]. Buleria. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/11582>
- López Verdugo, I. y Ridaó Ramírez, P. (2012). Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas. En V. Muñoz Tinoco, I. López Verdugo, I. Jiménez-Lagares, M. Ríos Bermúdez, B. Morgado Camacho, M. Román Rodríguez, P. Ridaó Ramírez, X. Candau Rojas-Marcos, R. Vallejo Orellana, *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 125-144). Pirámide.
- Lorenzo, F. (2010). Lingüística de la comunicación: El currículo multilingüe de géneros textuales. *Revista Signos*, 43(74), 391-410. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v43n74/a01.pdf>
- Martínez Álvarez, I. (2012). *Enseñar a leer y escribir para aprender en la educación primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11284/56236_martinez_alvarez_isabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson

- Medina Ramírez, Y. (2018). *Diseño de un taller basado en un procesador de textos para mejorar las competencias comunicativas en lengua escrita de niños de primaria* [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto (RIAA) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/465>
- Melero Zabal, M. A. (2016). *Escritura de textos argumentativos en Enseñanza Primaria y Secundaria: variables cognitivas y motivacionales* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación A Distancia]. e-SpacioUNED. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia-Mamelero/MELERO_ZABAL_M_Angeles_Tesis.pdf
- Morales Ardaya, F. (2004). *Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?* *Acción pedagógica*, 13(1), 38-49. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17141/articulo4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 60, de 27 de marzo de 2015. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>
- Pérez Aguilar, J. F. (2013). Técnicas de actuación de la inspección educativa (i): la observación. *Avances en Supervisión Educativa*, (19), 1-13. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/132/132>
- Prado Aragonés, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Prados, M. M., Reina, M. C., del Rey, R. (2014). Principales modelos teóricos ante los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. M. Prados Gallardo, V. Sánchez Jiménez, I. Sánchez-Queija, R. del Rey Alamillo, M. A. Pertegal Vega, M. C. Reina Flores, P. Ridaó Ramírez, F. J. Ortega Rivera, J. A. Mora Merchán, *Manual de psicología de la educación: Para docentes de Educación Infantil y Primaria* (pp. 19-40). Pirámide.
- Real Academia Española. (2020). Calidad. En *Diccionario de la lengua española*, 23ª edición. <https://dle.rae.es/calidad?m=form>
- Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Rietdijk, S. y van Weijen, D. (2017). Reporting Design Principles for Effective Instruction of Writing: Interventions as Constructs. En R. Fidalgo Redondo, K. Harris,

- M. Braaksma (Eds.), *Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 280-313). Leiden: Brill.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Álvarez, M. L. y Sánchez, R. (2016). Adquisición de Estrategias de Autorregulación de la Escritura a través del Modelado y la Emulación por Pares vs. Individual. En J. L. Castejón Costa (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 555-562). ACIPE. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63730/1/Psicologia-y-educacion_63.pdf
- Rocha, R. S., Filipe, M., Magalhães, S., Graham, S. y Limpo, T. (2019). Reasons to write in grade 6 and their association with writing quality. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02157>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Romero Oliva, M. F., Trujillo Sáez, F. y Rubio Millares, R. (2018). Los textos pautados como estrategia de mejora de la competencia comunicativa en el marco de un proyecto de Lengua de Centro. *Aula de Encuentro*, 20(2), 5-20. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.1>
- Rosário, P., Högemann, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Rodríguez, C. y Fuentes, S. (2019) The impact of three types of writing intervention on students' writing quality. *PLoS ONE*, 14(7), 1-27. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218099>
- Roux, J.-P. (1982). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. *Revue française de pédagogie*, 59, 30-45. <https://doi.org/10.3406/rfp.1982.1746>
- Sánchez Abchi, V. S. y Borzone, A. M. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y vida*, 31(1), 40-49. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf
- Sánchez Ceballos, L. M. (2014). La escritura de calidad: base para la transformación de la instrucción en efectiva mediación didáctica. *Revista Reflexiones y Saberes*, 1(1), 33-37. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/512/1060>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Schraw, G. y Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>

- Servicio de Inspección Técnica y de servicios del Gobierno de Navarra. (2007). Evaluación de la producción de textos en Educación Primaria. https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57711/resultados_produccion_textos.pdf/b119ded6-ae7c-4fe4-8564-bb3d88d22b30
- Sotomayor, C., Ávila, N. y Jéldrez, E. (Coords.). (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santilla.
- Tolchinsky, L. y Castillo, C. (2016). Les percepcions de mestres i experts sobre la qualitat dels textos. *Llengua, Societat i Comunicació*, 14, 57-67. <https://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/15616/19749>
- Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. F., García Delgado de Mendoza, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, 30, 37-72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>
- Trujillo Sáez, F. (2015). Un abordaje de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, (458). http://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4slAAAAAAAEAC1OzU7DMAx-mxzR1IE0DrI0PU4IQCxdbazWYGIWO2V9ewzBkmVb35-vFcs-4s2ilfpOzBJ0z5L3zziWisFg0nglMFsFHmSO3cPvQRuOMDkgJWHpd99MDPgFNd53QVf5foKNFjCS3ENpZpRSHMaDV9cdH4-nsGFRJ8Q3WjAbhpWW9eJtjQ-gpGdhd1eEMq_PsGC8kBp4UGWDJHoH-nULnD_8u9c_VhM3RV_NPGCy3LAws88BDM_AmNP_az8trxB1BwEAAA==WKE
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (Coords.). (2003). *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>
- Zimmerman, B. J. y Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>